

Дубасенюк О.А. Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 101-174.

Факторні моделі продуктивної професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної школи

Становлення незалежної української держави супроводжується значними перетвореннями в сфері економіки, науки, культури. У галузі освіти відбувається перехід на нові інформаційні технології, поширюються інноваційні процеси, розширюється мережа альтернативних навчальних закладів. Усе це потребує більш глибокої теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя, вихователя, підвищення його загальної і професійної культури як носія моральних і професійних цінностей в суспільстві.

Зростаючі вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності вчителів викликають необхідність удосконалювати систему педагогічної освіти, яка є основним джерелом поповнення педагогічних кадрів. Разом з тим, виникає потреба у вивченні особливостей професійної педагогічної діяльності та умов підвищення її ефективності з позицій потреб сучасної науки і педагогічної практики.

Останнє, нам здається, є вирішальним, оскільки від компетентності, уміlostі, ставлення до справи всіх учасників навчально-виховного процесу в освітніх закладах залежить майбутня доля освіти, виховання молоді. Саме тому актуальною проблемою є визначення умов та чинників, які сприяють підвищенню рівня професійної майстерності педагогів, зростанню якості їх підготовки.

Враховуючи нагальні потреби педагогічної теорії і практики, мета нашого дослідження полягає у виявленні основних психолого-педагогічних чинників продуктивності виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи; встановленні того положення – чи є дані фактори специфічними, чи вони інваріантні відносно педагогічної системи і виявленні їх впливу на продуктивність діяльності вихователя як закономірного процесу.

Предмет дослідження – факторна модель виховної діяльності педагога та основні психолого-педагогічні чинники, що визначають рівень продуктивності виховної діяльності педагога. Останню вважаємо продуктивною в тому випадку, коли вчитель за допомогою засобів виховної взаємодії стримує позитивний, тобто такий, який відповідає визначеній меті, продукту своєї діяльності (новоутворення в особистісній сфері вихованців, що проявляються в рівні їх вихованості, культурі, знаннях, уміннях, навичках).

У дослідженні простежуються особливості різнорівневих факторних моделей виховної діяльності та вплив зазначених чинників на рівень ефективності діяльності „високопродуктивних”, „продуктивних” і „малопродуктивних” педагогів, визначається специфіка їх виховної роботи з учнівською молоддю.

Визначення параметрів для аналізу виховної діяльності педагога

Виявлення продуктивних моделей та впливових психолого-педагогічних чинників продуктивної виховної діяльності повинно ґрунтуватися на детальному аналізі цього виду діяльності, що здійснюється на основі системного підходу. На першому етапі цього аналізу, абстрагувавшись від динамічного характеру виховної діяльності, необхідно виявити її склад і структуру. Завдання другого етапу – визначення умов виникнення, становлення і розвитку, тобто генезису продуктивної професійної діяльності педагога-вихователя. Синтез інформації, одержаної на цих двох етапах, дає можливість виявити особливості досліджуваних моделей і чинників та дослідити характер їх впливу на рівень продуктивності виховної діяльності.

„Будь-яке явище реальності може бути описане засобами науки, якщо воно строго формалізовано, тобто представлене в аналізі розчленовану на структурні і функціональні одиниці,

які відображають елементи реальності, однак, на відміну від неї, вони мають лише один вимір” [69, с.24]. Отже, для опису свого об'єкту дослідження ми повинні виділити ті його характеристики, „діагностовані точки” [32], які достатньо повно його відображають і які піддаються виміру, тобто, сформувані, так званий стандартний перелік [46, с.50].

Для цього ми тимчасово відволікаємося від динаміки реального існування такої складної системи, як виховна діяльність і розглядаємо її у статиці, бо тільки при такому способі аналізу пізнання здатне охопити, описати, змодельовати склад і побудову даної системи” [27, с.22].

Робота по формуванню стандартного переліку для аналізу виховної діяльності проводилася нами на основі:

- аналізу філософської і соціально-педагогічної літератури з теорії людської діяльності;
- аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної педагогічної діяльності;
- аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури з проблем теорії і методики виховного процесу, виховної діяльності;
- цілей, завдань та гіпотез дослідження;
- врахування вимог до матеріалу багатомірного математичного аналізу;
- даних пілотажного дослідження.

Аналіз творів К. Маркса, наукових праць сучасних вчених-філософів, що розвивають теорію людської діяльності: Л.І. Анциферової [43, 6], К.О. Абульханової-Славської [1], Л.П. Буєвої [11], М.С.Кагана [27], К.Г. Рожко [58], Н.Н. Трубнікова [65], Е.Г. Юдіна [72], доробку психологів і педагогів: Б.Г. Ананьєва [4, 5], С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського [59, 14], О.О. Бодальова [9, 10], Т.В. Габай [15], З.Ф. Єсаревої [24], Є.О. Климова [30], О.Г. Ковальова [31], Є.С. Кузьміна [60], Н.В. Кузьміної [34, 35], І.А. Зязюна, О.В. Киричука [25, 29], Ю.М. Кулюткіна [49, 47], О.М. Леонтьєва [39, 38], Б.Ф. Ломова [40], Є.О. Мілерян [45], О.С. Моляко [48], В.М. Мясіщева [50], К.К. Платонова [54, 55], Г.В. Суходольського [61], О.Ф. Федорової [67], В.Д. Шадрикова [70] та інших дозволяє зробити наступні висновки.

1. Під діяльністю розуміють специфічну людську форму активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої складає його доцільна зміна. Разом з тим людська діяльність є способом існування і розвитку як суспільства, так і окремої людини. Виділяються специфічні ознаки діяльності: цілепокладання, предметність, її перетворюючий, осмислений характер [68, с.151].

Основні блоки психологічної структури людської діяльності: мотиваційний (потреби, ідеали, мотиви, установки, інтереси), орієнтаційний (механізми цілепокладання, планування, прогнозування діяльності), операційний (здатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність, уміння, навички, звички, майстерність), енергетичний (увага, воля, емоційний фон діяльності) і блок оцінки, результативності дій [27, с.175-177].

2. Професійній педагогічній діяльності притаманні всі атрибути і властивості загального феномену людської діяльності. В той же час вона має специфічні особливості, що пов'язані із виконанням педагогом своїх професійних функцій і які визначають своєрідність предмету педагогічної діяльності.

3. Виховна діяльність є складовою частиною педагогічної діяльності. Своєрідністю виховної діяльності є те положення, що для її продуктивного здійснення необхідні специфічні знання (знання цілей і предмету діяльності, знання засобів, форм та методів виховного впливу, за допомогою яких можна досягнути поставлену мету, знання загальної теорії виховної діяльності; знання педагогічної і вікової психології; знання індивідуально-психологічних особливостей учнів; знання достоїнств і недоліків власної діяльності; загальнопедагогічні вміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) у сфері виховання.

Співвідношення між загальним феноменом діяльності, педагогічною і виховною діяльностями можна охарактеризувати філософськими категоріями: „загальне”, „особливе”, „одиничне”. Атрибути, побудова, характеристики людської діяльності проявляються у відповідних рисах, що притаманні педагогічній і виховній діяльностям. Однак і особливе, й одиничне, якими є педагогічна і виховна діяльності, мають свої специфічні риси.

Тому при формуванні стандартного переліку для аналізу діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи у сфері виховання ми враховували як загальні риси людської діяльності, що проявляються, і особливості, котрі характерні для педагогічної діяльності, так і специфіку виховної діяльності.

Ідеальним варіантом було б включення в аналіз всіх компонентів, які входять в кожний із блоків психологічної структури діяльності. Це б дозволило розглянути об'єкт дослідження з різних сторін. Однак така задача не може бути вирішена в межах одного дослідження. В зв'язку з цим ми

обмежуємо стандартний перелік лише тими параметрами, аналіз яких відповідав цілям і завданням нашого дослідження.

При формуванні стандартного переліку за базовий був взятий набір параметрів, розроблений Н.В. Кузьміною та її послідовниками (О.А. Деркач, І.Д. Багаєва, А.П. Акімова, З.Ф. Леонова та ін.). Даний перелік був дещо змінений відповідно до специфіки нашого дослідження.

На основі даних аналізу наукової літератури, власного досвіду була висунута гіпотеза про можливі чинники, що, з одного боку, визначають природу і побудову шуканого об'єкту дослідження, а з іншого – можливі причини відмінностей у рівнях продуктивності виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи. Для перевірки цієї гіпотези необхідно піддати аналізу такі показники, які б дозволили виділити очікувані чинники. Кожному з цих чинників повинно відповідати не менше двох показників, що характеризують його з різних боків.

Свої вимоги до формування стандартного переліку для аналізу виховної діяльності висувають і методи збору необхідної інформації, і методи обробки отриманих даних. Провідним методом дослідження такого складного об'єкту, яким є виховна діяльність, на етапі, що розглядається, був вибраний багатомірний констатувальний експеримент. Останній вимагає виміру множини супровідних ознак (параметрів), незалежність яких заздалегідь невідома. Прикладом такого роду ознаки може бути педагогічний стаж педагога. Ми не можемо завчасно стверджувати, що ця ознака не впливає на рівень продуктивності виховної діяльності, хоча й припускаємо, що вона в цьому плані не буде вирішальною. Подібні ознаки ми повинні включити в стандартний перелік для наступного аналізу. Дані багатомірних експериментів обробляються за допомогою багатомірного математичного аналізу – факторного, кластерного тощо. Нами враховане, те положення, що показники, які призначені для багатомірного статистичного аналізу повинні бути по можливості різноманітні. Проте, оцінюючи систему з різних боків, в її різноманітних станах, вони не повинні тотожно повторювати одну й ту ж інформацію [41, с.57]. Разом з тим кожен із параметрів збагачує наше уявлення про явище, що досліджується.

Після формування первісного варіанту переліку змінних, було проведено пілотажне дослідження, в якому брали участь 2570 педагогів. В остаточний варіант переліку були включені параметри, що отримали не менше 75% висловлювань під час пілотажу.

Окрім виконання вимог до змісту вихідного матеріалу, коректне застосування багатомірного математичного аналізу припускає дотримання певних вимог стосовно виміру відібраних параметрів. Для виміру якісних відмінностей у компонентах психологічної структури діяльності представників вибірки педагогів, що досліджуються, застосували шкали, розроблені Н.В. Кузьміною які неодноразово апробувалися в багатьох дисертаційних дослідженнях [35, 36, 2, 3, 12, 13, 63, 53, 37, 57]. У більшості випадків це були порядкові шкали, що складаються із ряду дискретних чисел (5-7), кожне з яких відповідає певному якісному стану тієї чи іншої характеристики психологічної структури діяльності, що аналізується. Використання названої системи шкал, адаптованих до цілей нашого дослідження, забезпечило досягнення достатньої диференціації індивідуальних характеристик педагогів-вихователів. Враховуючи достатню складність структури виховної діяльності і багатофакторність різноманітних впливів на процес виховання, нами були виділені два основних діяльнісних поля або простори змінних [схема №1], які умовно позначили літерами С і О. Перша з них (С) буде характеризувати досліджуване явище в самооцінці педагогами, друга – (О) – в оцінці компетентними суддями. Крім того введені ще й такі позначення – літери З і П, кожна з яких буде відповідно відображувати показники двох підпросторів, що, по-перше, пов'язані із самооцінкою Z_{c1} і Z_{c2} і оцінкою Z_{o1} і Z_{o2} експериментальних даних, отриманих на матеріалі загальноосвітньої школи, по-друге, аналогічні показники, що одержані на матеріалі професійної школи P_{c1} , P_{c2} , P_{o1} , P_{o2} . Отже, два поля або простори змінних містять по два підпростори, кожен з яких включає по 30 параметрів. Всього було проаналізовано 120 ознак.

Зазначимо, що виділений стандартний перелік враховує по можливості специфіку навчально-виховної діяльності педагогів у визначених навчальних закладах. Охарактеризуємо спочатку показники, що відображують діяльнісний простір С, пов'язаний із самооцінкою виділених параметрів педагогами освітніх закладів, на основі яких побудуємо гіпотетичну модель виховної діяльності і визначимо істотні чинники становлення високопродуктивної виховної діяльності. Відповідно до схеми № 1 проаналізуємо послідовно показники підпростору Z_{c1} , потім Z_{c2} .

Діяльнісний простір С. Характеристика показників підпросторів Z_{c1} , P_{c1} в самооцінці педагогами [додаток № 1].

Мотивація педагогічної діяльності. Це досить складне утворення, яке включає різні види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, установки, ідеали. А тому в перелік

стандарту була включена значна кількість показників, що характеризує і розширює даний параметр. Відомо, що поняття „мотив” означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби суб'єкту; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликає активність суб'єкту і що визначає її спрямованість.

Схема № 1

Схематичне відображення діяльнісного простору змінних, необхідних для факторного аналізу діяльності педагога-вихователя

С				О			
Діяльнісний простір змінних (самооцінка)				Діяльнісний простір змінних (оцінка)			
Зс		Пс		Зо		По	
Діяльнісний підпростір змінних (учителі загальноосвітньої школи)		Діяльнісний підпростір змінних (викладачі професійної школи)		Діяльнісний підпростір змінних (учителі загальноосвітньої школи)		Діяльнісний підпростір змінних (викладачі професійної школи)	
Зс ₁	Пс ₁	Зс ₂	Пс ₂	Зо ₁	По ₁	Зо ₂	По ₂
I		II		III		IV	
<u>Блоки показників:</u> - мотиви вибору професії педагога; - мотиви подальшого продовження педагогічної діяльності; - мотиви привабливості професії педагога-вихователя; - цілеспрямованість виховної діяльності; - педагогічний стаж; - результативність виховної діяльності.		<u>Блоки показників:</u> - ставлення до виховної роботи; - авторитет педагога-вихователя; - виховна система відносин; - виховна спрямованість діяльності педагога; - міра виховного впливу навчальних предметів; - рівень сформованості педагогічних умінь у сфері виховної діяльності.		<u>Блоки показників:</u> - педагогічний стаж; - професійно-педагогічна підготовленість педагога-вихователя; - цілеспрямованість виховної діяльності; - рівень успішності у вирішенні педагогом виховних задач.		<u>Блоки показників:</u> - педагогічний стаж; - характерні особливості діяльності педагога-вихователя; - рівень продуктивності вирішення конфлікту у виховному процесі; - рівень розвитку професійних особистісних якостей педагога-вихователя; - рівень сформованості педагогічних умінь у сфері виховної діяльності; - рівень майстерності педагога-вихователя; - педагогічні здібності; - рівень продуктивності виховної діяльності.	

Виділяємо такі основні види мотивів: мотиви вибору професії педагога (соціальні, виховні, особистісні, професійні), (1-4); мотиви подальшого продовження педагогічної, в т.ч. і виховної діяльності (творче спрямування педагогічної діяльності; загально-соціальні мотиви; мотиви значущого професійного спілкування; мотиви реалізації теоретичних знань у практичній діяльності; мотиви професійної допомоги батькам), (17-22); мотиви привабливості професії педагога-вихователя (можливість працювати за цікавими програмами, хорошими підручниками, можливість вчити, виховувати учнівську молодь, підвищувати рівень їх інтелектуальної, загальнотрудової, політехнічної підготовки, моральної вихованості, суспільно-політичної та фізичної підготовленості (23-30).

Виходячи із основного базового положення дослідження: виховна діяльність – це процес розв'язання множини виховних задач. Ми поряд із сукупністю мотивів педагогічної діяльності вводимо параметри цілепокладання виховної діяльності. Мотиви, як загальновідомо, розглядаються в єдності із виховними задачами. Вони визначаються цілями, задачами, в які включається суб'єкт не в меншій ступені, аніж задача мотивами. Мотив для даної дії полягає саме в ставленні до задачі, до мети і обставин – умов, за якими дія виникає. Мотиви діяльності формуються в процесі усвідомлення цілей, виховних задач діяльності.

Цілеспрямованість виховної діяльності педагога. Важливого значення для продуктивної професійної виховної діяльності педагога має усвідомлення ним її образу-результату. Дослідженнями Г.К. Воїводської, А.С. Тотанової, З.В. Діянової та ін. встановлено, що педагоги по різному відображають у своїй діяльності цілі виховання та навчання, тобто по різному їх сприймають, розуміють, реалізують. Ефективність у реалізації цілей знаходиться в прямій залежності від здатності педагога підкорити всі види своєї навчально-виховної діяльності провідним цілям педагогічної системи. Зважаючи на ці положення ми ввели в стандартний перелік наступні параметри, що характеризують цілеспрямованість діяльності педагога-вихователя на: формування в учнів міцних і глибоких знань із загальноосвітніх і фахових предметів; розвиток інтересу до навчання; формування в учнів творчого ставлення до навчальної діяльності; формування наукового світогляду; практичне застосування теоретичних знань у трудовій діяльності; різнобічний розвиток учнів; формування готовності до свідомого вибору професії учнями

загальноосвітньої школи та оволодіння основами професійної майстерності учнями професійної школи; виховання в учнів прагнення до творчості; виховання у майбутніх робітників любові до праці і обраної професії; залучення їх до активної громадської діяльності; формування в учнів потреби у високопродуктивній праці в майбутньому (5-15).

Результативність виховної діяльності педагога (16) в загальноосвітній школі обумовлюється рівнем сформованості основного соціального, загальноосвітнього фонду особистості старшокласників та їх готовності до вибору професії, продовження освіти, самоосвіти, самовиховання або праці на виробництві.

Результативність діяльності педагога-вихователя в професійній школі обумовлює з одного боку, рівень сформованості соціальних якостей, базових знань учнів, з другого – рівень підготовленості випускників до виконання ролі висококваліфікованого робітника широкого профілю, спроможного професійно і творчо вирішувати як соціальні, так і виробничі задачі.

Результативність, за переконаннями ряду вчених (П.К. Анохін, Б.Ф. Ломов, Н.В. Кузьміна) є одним із головних системоутворюючих чинників особистості і діяльності професійного педагога-вихователя.

Педагогічний стаж (22). Це важливий показник, оскільки саме в діяльності розвивається і вдосконалюється педагогічна майстерність педагога-вихователя (С.Л. Рубінштейн, І.А. Зязюн, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, Н.В. Кузьміна, М.С. Каган, К.К. Платонов та ін.). Даний параметр з'ясовувався за допомогою методу опитування. Чисельний вираз – кількість повних років, протягом яких педагог займається професійною педагогічною діяльністю. Діапазон оцінок у вибірковій сукупності – від одного року до 42 років.

Характеристика показників діяльнісних підпросторів Z_{c2} , P_{c2} в самооцінці педагогами [додаток № 2].

• Обґрунтовано модель особистісно-орієнтованого навчання на основі реалізації концептуальної ідеї: суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Розкрито відповідні складові досліджуваної моделі: цілемотиваційний, змістовий, діяльнісно-творчий, рефлексивний, результативний. Визначено психолого-педагогічні умови функціонування моделі як засобу особистісного розвитку: домінування фасилітативної функції вчителя, індивідуалізація процесу навчання, врахування соціальних особистісних запитів учнів, наявність смислотвірної мотивації педагогічної діяльності, готовність до саморегуляції, розробка особистісно орієнтованого змісту освіти та відповідних технологій. Створено типологію активного соціально-психологічного навчання залежно від специфіки діяльності і особистісних характеристик суб'єктів. Обґрунтовано модель підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту і виділено шляхи її ефективної реалізації у процесі навчання.

„+0,5”, „0”, „-0,5”, „-1”, де „+1” відображає найвищий рівень задоволеності, а „-1” – найнижчий рівень задоволеності. Величина індексу задоволеності є результатом порівняння відповідей педагогів на одне головне і два контрольні питання, що співвідносяться між собою за методом логічного квадрату [35, 21].

Авторитет педагога-вихователя (2-8). Авторитет – це ступінь виховного впливу особистості вчителя на учнів, на формування їх свідомості і поведінки, що ґрунтується на шанобливо-довірливому ставленні вихованця до вихователя. Авторитетний учитель впливає на учнів у всіх відношеннях: у навчанні, дисципліні, виборі й оволодінні професією, поведінці. Однак авторитет породжується і формується в процесі повсякденної, кропіткої роботи з учнями, колегами-вчителями, батьками. Слід із переконливістю сказати, що авторитет педагога найбільшою мірою залежить від самого вчителя, його особистісних якостей, професійного знання своєї справи. Корені авторитету, за висловом А.С. Макаренка, мабуть, криються у поведінці педагога, в його звичках, почуттях, прагненнях і думках. Тому справжній авторитет залежить від того, як учитель проявляє себе в праці, від його духовних потреб, інтересів, моральних переконань, учинків, образу життя [42].

Розрізняють моральний, професійний, службовий авторитет. До стандартного переліку були включені параметри, які характеризують рівень морального і професійного впливу вихователя на вихованця. Вчитель-вихователь повинен вести морально гідне життя і бути у всьому взірцем для своїх учнів. Моральний авторитет базується на особистісних якостях педагога (2), його любові до вихованців, вмілому індивідуальному підході, який ґрунтується на почуттях довіри, поваги, уважності, чуйності до вихованця (7). Слід зазначити, що любов до дитини, вихованця з боку вчителя є найвищим проявом почуття, самовідданої сердечної прихильності й одночасно її емоційно позитивного ставлення до людини.

Професійний авторитет відображає такі показники виховного впливу педагога (3-5) як рівень його фахових, методичних, психолого-педагогічних знань, набутого досвіду; рівень професійної майстерності вчителя, зацікавленого ставлення його до своєї професії.

Авторитетність педагога відображається в його соціально-орієнтованому прагненні володіти своїми особистісно-значущими рисами, що наслідуються у поведінці та життєдіяльності вихованців.

Виховна система відносин. Виховна діяльність педагога опосередковується інтегрованою системою відбіркового свідомого зв'язку особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, що за думкою В.М. Мясіщева, становлять зміст психологічних відносин. Виховуючі відносини відображають сутність взаємодій учителя і учнів (А.М. Бойко, В.О. Сухомлинський, В.С. Безрукова). Ця взаємодія, як зазначалося, формується і розвивається під впливом багатьох чинників (діяльності суб'єктів виховного процесу, їх взаємодій з умовами виховання). Тому в стандартний перелік включаємо такий інтегрований параметр як систему відносин (9-19), що ґрунтується на його чутливості в роботі стосовно учасників виховного процесу (колеги, учні, батьків); врахуванні соціально-політичних чинників, які діють у суспільстві; виявленні здібностей вихованців і наданні допомоги в їх творчому розвитку під час навчальної і трудової діяльності; виявленні і проектуванні в поведінці і діяльності учнів позитивних якостей; формуванні професійних намірів і самосвідомості учнів; їх етичної і естетичної культури; обміну досвідом, надання допомоги в роботі своїм колегам; оригінальній системі формування в учнів знань, умінь та навичок з певного предмету; системі вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів; системі самоосвіти; підготовки до занять і аналізу результативності власної праці.

Виховна спрямованість діяльності педагога. Даний параметр ми розглядаємо як найважливішу передумову формування соціальної і професійної спрямованості учнів. Це поняття являє собою сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості, і які відносно незалежні від наявних ситуацій. Ознаками спрямованості є інтереси, схильність, переконання, ідеали, котрі відображають світогляд педагога (20-25).

У зв'язку з тим, що результативність виховної діяльності ми пов'язуємо із психічними новоутвореннями в особистісній сфері учня (наприклад, моральна стійкість, професійна компетентність), то істинно виховну спрямованість ми вбачаємо в інтересі до самих вихованців, в самому процесі формування творчої самостійної особистості; інтересі до педагогічної професії і виховної діяльності, бажанні займатися нею, осмисленні своїх здібностей, характеру як таких, що відповідають обраній професії [35, с. 16].

Враховуючи вищезазначене, розглянемо наступні показники, що підлягають аналізу. Це виховна спрямованість в діяльності педагога на: постійне врахування вимог майбутньої професії до учнів професійної школи і орієнтацію на свідомий вибір професії відповідно до здібностей старшокласників загальноосвітньої школи; підготовку учнівської молоді до подолання труднощів, пов'язаних із майбутньою професією та підготовка до продуктивного вирішення наступних задач вихованцями в житті і професійній діяльності; спонукання учнів до розв'язання творчих завдань, обумовлених розвитком їх пізнавальних потреб та інтересів; створення виховуючих творчих ситуацій і підбір таких видів діяльності, які передбачають формування в учнів моральних звичок і потреб; пошуки засобів організації впливу на учнів їх батьків, громадських організацій, виховних традицій, інших педагогів, авторитетних людей; спрямованість зусиль вихователя на те, щоб зробити предмет, що викладається, головним засобом формування особистості учнів.

Міра виховного впливу навчальних предметів (25). Окремо виділимо такий показник, який дає можливість виявити ступінь виховного впливу предмету, що викладається як важливого засобу формування особистості учня. Значущість такого показника визначається тим вихідним положенням, яке розглядає виховну діяльність педагога в широкому плані і, зрозуміло, що навчальний предмет, процес навчання, виступає одним із провідних засобів процесу виховання.

Рівень сформованості педагогічних умінь (26-30). Наступна група показників характеризує ступінь сформованості педагогічних умінь у сфері виховної діяльності (гностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) в самооцінці педагогами. Наукові праці Н.В. Кузьміної, В.О. Сластьоніна, А.О. Деркача, А.П. Акімової, А.І. Щербакова, Л.Д. Павлової і багатьох інших підтверджують важливість дослідження даного параметру.

Уміння є невід'ємною складовою психологічної структури виховної діяльності, яка розглядається як система і послідовність розв'язання гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських задач [33, 34]. Для розв'язання кожної із цих груп задач необхідний і відповідний комплекс умінь. Виховні уміння, з одного боку, розглядаються як

здатність учителя на основі набутих психолого-педагогічних, методичних, спеціальних (предметних) знань та знань у сфері теорії і методики виховного процесу успішно реалізовувати освітньо-виховні цілі, а з іншого боку цілеспрямована динамічна система осмислених впливів педагога-вихователя, що ґрунтується на знаннях соціальної і природної основи виховання, його структури, принципах, закономірностях, особливостях роботи з різними категоріями учнівської молоді, що застосовуються відповідно обставинам і конкретній ситуації [18, 19, 20].

Як і більшість науковців, що досліджують дану сферу, ми розглядаємо гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні і організаторські вміння з виховної роботи як генеральні, що складаються із цілого ряду комплексних умінь. Такий поділ груп умінь дещо умовний, бо всі ці групи тісно взаємопов'язані між собою, а також з іншими компонентами психологічної структури діяльності педагога-вихователя. Самооцінка педагогами рівня сформованості генеральних умінь, що увійшла до стандартного переліку, розраховувалася як середнє арифметичне самооцінок за семибальною шкалою оцінювання.

Отже, всього було виділено 60 параметрів, що характеризують діяльнісний простір у самооцінці педагогів-вихователів загальноосвітньої і професійної школи на рівні структурного аналізу.

Однак, для отримання більш об'єктивних даних, ми поряд із самооцінкою відібрали аналогічні показники, що розглядають досліджувану структуру діяльності з позиції оцінки компетентних суддів, зокрема, директорів, заступників директорів, досвідчених методистів.

Діяльнісний простір О. Характеристика показників підпросторів $З_0$, $По_1$ в оцінці експертів. (додаток № 3), (схема № 1).

Педагогічний стаж роботи педагога (1). Даний показник ототожнюємо з досвідом роботи. Більшість дослідників і педагогічних працівників вважають, що виховна робота з учнівською молоддю потребує досвідчених учителів. Хоча досвід роботи не є гарантією професійної зрілості, практика показує, що недосвідчені вчителі, як правило, не готові працювати з юнацтвом, оскільки вони не завжди чітко усвідомлюють цілі і завдання цієї роботи, мають обмежені можливості щодо використання ефективних засобів виховної діяльності. Характерною рисою професійно зрілих учителів є володіння великим обсягом знань і досвідом у застосуванні методів та стратегій навчання і виховання. Вони завжди прагнуть знайти необхідний підхід до кожного вихованця.

Професійно-педагогічна підготовленість педагога-вихователя. Теоретична підготовка і практична діяльність учителя передбачає озброєність його не тільки фаховими, методичними, психолого-педагогічними знаннями, але й різноманітними концептуальними моделями, які використовуються у виховній роботі з різними категоріями учнівської молоді. Останнє дає змогу творчо працюючим педагогам розробляти власні програми виховання (2-10).

Даний параметр відображає міру відповідності цілей освітньої і професійної школи системі роботи викладача. Виділений параметр оцінювався із різних сторін (2-10), а саме: підготовленості педагога до аналізу й узагальнення виховних процесів, пов'язаних із викладанням предмету, вивченням професій різного типу, спрямованості на досягнення кінцевого результату навчального закладу; активності в педагогічній самоосвіті; підготовленості до пошуків продуктивних видів діяльності учнів, розвиток в них професійних та особистісних якостей; творчості у створенні більш продуктивних форм організації навчально-виховного процесу; творчості у створенні нових методів виховного впливу (переконання, спонукання, заохочення, покарання, тренування тощо); уважності у вивченні контингенту учнів; розвитку ініціативи учнів у спілкуванні, пізнанні, праці.

Цілеспрямованість виховної діяльності педагога (11-20). Досягнення мети здійснюється за допомогою системи виховних задач з позиції задачного підходу, тому компетентні судді визначали провідні задачі і ступінь їх досягнення кожним педагогом. Зміст даного параметру визначався через наступні завдання: виховання дисциплінованості учнів, підвищення їх успішності, спрямованості на підготовку учнів до високопродуктивної праці в майбутньому, що передбачає формування компетентності, професіоналізму, здатності до самоосвіти; виховання, що спрямоване на свідомий вибір професії старшокласниками і захопленості обраною професією в учнів ПТУ; виховання художньої культури; виховання громадянської цілеспрямованості, відповідальності, усвідомлення історичних умов суспільного життя; розвиток творчих здібностей; формування моральної стійкості, працелюбства і творчості, що ґрунтується на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції; створення гуманістичної системи міжособистісних стосунків в учнівських групах на основі відповідального ставлення особистості до суспільства, праці, інших людей, самого себе; розвиток організаторських здібностей, що передбачають розвиток уміння організовувати інших і самого себе.

Рівень успішності вирішення педагогом виховних задач (21-30). Визначений параметр розкривається через такі показники: створення традицій у колективі; розвиток громадської активності; організація ритму, режиму, свідомої дисципліни; підготовка до свідомого вибору професії або професійна підготовка (у профтехучилищі); трудове і політехнічне виховання; моральне виховання; художньо-естетичне виховання; розумове виховання; патріотичне виховання і фізична підготовка; виховання уважності, старанності, працелюбства.

Характеристика показників діяльнісних підпросторів Z_{02} , P_{02} в оцінці експертів (додаток № 4).

Педагогічний стаж роботи педагога-вихователя. Необхідність включення даного показника у стандартний перелік обґрунтовувалося раніше (1).

Характерологічні особливості виховної діяльності педагога (2-13). Даний параметр оцінювався за такими показниками: системність роботи, інноваційність, аналітичність, опора на психолого-педагогічну літературу, рівень розвитку учнівського колективу, сталість успішності навчально-виховної роботи, взаємозв'язок із базовим підприємством, створення ділової атмосфери в учнівській групі, контакт із сім'єю, з органами самоврядування, з вихователями, іншими вчителями, взаємозв'язок із батьками. На необхідність дослідження виховної діяльності в різних аспектах неодноразово наголошувалося раніше.

Важливого значення набуває і такий компонент структури виховної діяльності як рівень спілкувальності педагога або взаємодії його із вихованцями (О.О. Бодальов, А.М. Бойко, В.А. Кан-Калік, А.В.Мудрік). Оцінка даного параметру реалізується через наступні показники (14-15). Даний параметр відносимо до характеристик міжособистісної взаємодії, яка в широкому значенні передбачає, тривалий особистісний контакт педагога і учнів, що має своїм наслідком взаємні зміни у їх поведінці, діяльності, стосунках, установках; у вузькому – виступає як система взаємно і причинно обумовлених індивідуальних дій, під час яких поведінка кожного із учасників виступає одночасно і стимулом і реакцією на поведінку інших.

Важливість сформованості продуктивного рівня спілкувальності педагога обумовлено, насамперед тим, що він повинен подавати учням взірць гуманістичних комунікативних відносин.

Рівень розвитку професійних особистісних якостей педагога-вихователя. Науковці і практики в своїх роботах підтвердили таке положення: особистісні якості вчителя є тим підґрунтям, що зумовлює ефективність виховної діяльності [7, 19, 22, 23, 16, 17, 25, 28, 35, 42, 49, 51, 56, 62, 66, 73, 71]. В стандартний перелік були включені наступні показники (16-22): витриманість, тактовність, точність у роботі, старанність, привітність, підтримка авторитету керівника, відповідальність, діловитість.

Рівень сформованості педагогічних умінь у сфері виховання (23-27). Оцінці з боку компетентних суддів підлягали вже виділені раніше п'ять груп комплексних умінь. В стандартний перелік відповідно увійшло п'ять показників також розрахованих як середнє арифметичне оцінок експертів за семибальною шкалою оцінювання.

Рівень майстерності педагога-вихователя (28). Виділений показник знайшов своє відображення у багатьох дослідженнях (І.А. Зязюн, В.О. Сластьонін, А.І. Щербаков, Н.В. Кузьміна, Н.М. Тарасевич, О.Г. Мороз, В.Л. Омеляненко, В.М. Миндику, Г.І. Хозяїнов та ін.).

Дане поняття розглядається науковцями як комплекс властивостей особистості, котрий забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності [52]. Рівень майстерності педагога оцінювався за п'ятибальною шкалою оцінювання.

Педагогічні здібності вчителя (29) (оцінювання параметру за 6-ти бальною шкалою). Визначений показник був уведений в стандартний перелік з таких міркувань. Здібності – це психологічні властивості особистості, що виступають суб'єктивною умовою успішного виконання тієї чи іншої діяльності. Вони формуються і розвиваються в діяльності. Здатність до виховної діяльності відноситься до спеціальних здібностей, їх наявність значною мірою сприяє успіху виховної діяльності і тому-то цей показник є найсуттєвішим з параметрів (Н.Д. Левітов, Ф.Н. Гоноболін, А.І. Щербаков, Д.Ф. Ніколенко, Н.В. Кузьміна).

Рівень продуктивності виховної діяльності педагога (30). Продуктивною вважається така діяльність педагога-вихователя, яка сприяє отриманню позитивного, тобто такого, що відповідає меті, основного продукту виховної діяльності. Останній включає позитивні психологічні новоутворення в особистісній сфері виховання (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач, О.В. Адаменко, І.Д. Багаєва, А.П. Акімова та ін.). Даний параметр оцінювався за п'ятибальною шкалою оцінювання. Виділяють наступні рівні продуктивності виховної діяльності: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий знання, системно-моделюючий діяльність.

Таким чином, оцінка експертів відбувалася за 60 параметрами як і в самооцінці педагогами. Достатня повнота цього набору параметрів забезпечена самою процедурою його побудови: відбір параметрів здійснювався у відповідності із даними зазначених наукових робіт. Побудована конструкція проходила „логіко-змістовий контроль” і перевірялася „на міцність” емпіричним шляхом під час пілотажного дослідження.

І хоча виділені параметри не можуть описувати абсолютно всі сторони виховної діяльності, вони все ж дають достатньо повне уявлення про неї з точки зору цілей нашого дослідження.

Сформувавши стандартний перелік для структурного аналізу діяльності педагога-вихователя за допомогою відібраного інструментарію під час констатувального етапу експерименту, ми провели вимір параметрів, що увійшли в перелік, на вибірковій сукупності вчителів загальноосвітньої школи (120 осіб) і викладачів професійної школи (142 особи).

Тим самим ми сформували „оперативний образ явища, що досліджується” [40, 35] і отримали значну інформацію про діяльність, яка нас цікавить. Оперувати ними досить складно, тому подальші наші дії повинні бути спрямовані на виділення в оперативному образі явища, що досліджується, головного, суттєвого і абстрагування від другорядних деталей.

Тобто, якщо спочатку ми вирішували завдання формування оперативного образу, об'єкту дослідження шляхом відбору значної кількості параметрів, за допомогою яких можна було б достатньо повно з точки зору цілей нашого дослідження проаналізувати виховну діяльність педагога, то тепер виникла необхідність зворотного зведення множини характеристик об'єкту до ряду узагальнюючих параметрів. Останнє повинно виражати дійсно суттєве, закономірне для явища, що вивчається. Оптимальним для реалізації даного завдання є метод факторного аналізу.

Факторний аналіз виховної діяльності педагога загальноосвітньої школи

Факторний аналіз є одним із самих найкращих з існуючих нині інструментів дослідження. Він дозволяє разом з іншими методами дослідження створити комплексну модель явища, що аналізується. Даний метод виявився особливо ефективним при великій вибірці змінних. Факторний аналіз об'єднує ряд методів, котрі дають можливість виразити систему показників, які характеризують у нашому випадку виховну діяльність педагога достатньо великої кількості педагогів через невелику кількість гіпотетичних функціональних одиниць – факторів – при збереженні всієї існуючої інформації про вихідні показники.

Основне завдання факторного аналізу – інтеграція і впорядкування явища, вироблення простої структури, яка б достатньо точно відображала і відтворювала закономірності, котрі досліджуються. Висувається вихідна передумова про наявність взаємозв'язку між рядом змінних, які одночасно спостерігаються. Причому передбачається, що існування цього взаємозв'язку визначається таким положенням: вихідні ознаки – це лише „поверхневі індикатори”, які побічно відображають приховані від прямого спостереження причини їх мінливості, знання яких дозволить просто і зрозуміло описати досліджувану модель. Кількісною мірою зв'язку між парами змінних виступає коефіцієнт кореляції.

Пошук факторної структури явища, яке аналізується, доцільно здійснювати відповідно з поданою нижче схемою [44, с.110]:

1. Побудова матриці інтеркореляційних ознак і проведення серії попередніх розрахунків із виділенням різної кількості факторів.
2. Відбір інформативних ознак.
3. Змістова інтерпретація факторів.

Перетворення матриці вихідних даних у матрицю коефіцієнтів кореляції між змінними – перша з процедур факторного аналізу.

При обробці даних на ЕОМ стандартної програми звичайно передбачається висновок і друкування кореляційної матриці. В деяких дослідженнях (Бобер Л.П.) факторному аналізу передують детальний аналіз кореляційної матриці із спробою смислової інтерпретації окремих коефіцієнтів кореляції. При цьому не враховується, що одержана інформація про тісноту зв'язку між показниками, яка міститься у „чистому” коефіцієнті кореляції, при ігноруванні істотних зв'язків показників з іншими ознаками вихідної системи, може виявитися хибною. Більш точною характеристикою тісноти зв'язку між змінними є часткові кореляції, які штучно виключають вплив побіжних ознак. Однак інформація, що в них міститься, повністю проявляється у факторному аналізі [41]. Тому в нашому дослідженні ми відмовилися від детального опису одержаної кореляційної матриці.

У процесі дослідження окремо аналізувалось факторне відображення виховної діяльності вчителів загальноосвітньої школи і викладачів професійної школи, як в самооцінці, так і в оцінці експертів. Зробимо послідовно змістовну інтерпретацію виділених факторів.

Аналіз факторної структури виховної діяльності вчителів загальноосвітньої школи в самооцінці (Діяльнісний підпростір Зс₁).

Факторному аналізу підлягали дані, що зібрані за 30 параметрами на 120 педагогах. У додатку № 5 наведені факторні відображення, що отримані на першому етапі пошуку факторної структури – тринадцяти-, семи-, п'ятифакторного рішення. Послідовно їх проаналізуємо. Виділені фактори пояснюють від 84,2 до 59,8 відсотків повної дисперсії змінних. Це непогані дані. Подивимося далі, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори.

У тринадцятифакторному рішенні на всі фактори з першого по тринадцятий припадає відповідно 13,6; 9,5; 6,8; 7,4; 3,8; 7,6; 7,0; 6,8; 4,3; 4,25; 3,7; 4,5; 4,9% повної дисперсії (16,1; 10,9; 8,1; 8,8; 4,6; 9,1; 8,4; 8,1; 5,2; 5,1; 4,4; 5,4; 5,9% сумарної спільності). Для подальшого аналізу та інтерпретації рекомендують [26, с.136] залишати лише ті фактори, на які приходить більше 5% повної дисперсії (при цьому слід враховувати і відсоток сумарної спільності), абсолютне значення яких не менше одиниці. У тринадцятифакторному рішенні повністю цим умовам задовольняють сім факторів, шість факторів частково задовольняють цим умовам. [додаток № 5].

Взагалі, наведені критерії не завжди узгоджуються між собою. Вони лише більш або менш точно вказують на необхідність виділення ще одного фактору або відкидання одного із виділених факторів. Остаточний висновок про включення або невключення фактора у факторне рішення робиться після спроби його змістовного опису або застосування більш потужних критеріїв.

Другим етапом пошуку факторної структури виховної діяльності педагога є оцінка й аналіз самих ознак з точки зору їх близькості до загальної структури останніх ознак і стійкості їх поведінки [44, с.109].

Ступінь близькості ознаки структурі явища, що досліджується, визначається за здатністю ознаки входити у фактори з високим навантаженням. З цієї точки зору ми не маємо неінформованих ознак. Кожна з них входить в той чи інший фактор з високим навантаженням.

Стійкість ознаки характеризується особливостями її поведінки при збільшенні кількості факторів. Практично кожен з них постійно групується з одними й тими ж ознаками і не переходить при збільшенні факторів від однієї групи до іншої, що свідчить про те, що вони можуть бути надійними індикаторами явища, котре досліджується [там само].

Іноді факторне рішення може змінюватися через неоднорідність даних. Останнє може привести до появи фактора, обумовленого тільки цією неоднорідністю. Це слід мати на увазі при інтерпретації результатів і розрізняти фактори, що зумовлені діями зв'язків між змінними; фактори, причиною яких є неоднорідність даних і змішані фактори.

Керуючись цими положеннями, перейдемо до змістовної інтерпретації факторних рішень.

У тринадцятифакторному рішенні до першого фактору з досить високим навантаженням увійшли змінні 25-29, що характеризують привабливість педагогічної професії з точки зору можливості підвищення інтелектуальної, загальної трудової, суспільної, політехнічної та фізичної підготовленості і особливо моральної вихованості (0,896) учнів. Цей фактор тлумачимо як „фактор професійної мотивації”. Другий фактор інтерпретуємо як „фактор цілепокладання діяльності вчителя на творчий розвиток особистісних якостей учня”. Він утворився головним чином від змінних 10-12, що описують цілеспрямованість діяльності педагога на всебічний творчий розвиток особистості виховання і озброєння учнів способами творчих дій. Третій фактор інтерпретуємо як „фактор методично значущої мотивації”. Максимальне навантаження цей фактор має від змінних 23, 24 (це відповідає самооцінці педагогами можливостей працювати над змістовними програмами і хорошими посібниками).

Четвертий фактор тлумачимо як „фактор загально-соціальної мотивації”. Він утворився від змінних 18, 19, 20, 30 (це відповідає самооцінці соціальної, гуманістичної значущості професії вчителя, ролі професійного середовища у становленні вчителя, можливостям поєднувати теоретичні знання з практикою виховання і навчання). Далі в змістовному плані можна інтерпретувати шостий, сьомий та восьмий фактори, які відповідають зазначеним вище статистичним критеріям. Шостий фактор тлумачимо як „фактор мотивації, обумовлений виховними цінностями вибору вчительської професії”. Він утворився двома змінними з досить великим навантаженням на фактор – 1, 2 (це змінні, що характеризують показники впливу на вибір професії вчителя, зокрема, бажання допомогти молоді у підготовці до самостійного життя, бажання брати участь у вихованні молоді).

Сьомий фактор трактуємо як „фактор інноваційної, творчої мотивації”. Він утворився від показників з досить значущими значеннями – 9, 17, 21. Педагоги вважають основною ціннісною ознакою педагогічної професії можливість реалізувати себе у творчості, готувати учнів до практичного застосування отриманих знань у трудовій діяльності, надавати допомогу батькам у вихованні дітей.

Восьмий фактор тлумачимо як „фактор професійної цілеспрямованості”. Максимальне навантаження цей фактор має від змінних 6, 7, що характеризують такі першочергові цілі в роботі педагога як прищеплення інтересу до свого предмету, формування творчого ставлення до навчальної діяльності. Останні чинники (V, IX-XIII) одержали максимальне навантаження на один із показників, наприклад, п'ятий – на четвертий – інтерес до педагогічної діяльності, дев'ятий – на п'ятий – цілеспрямованість діяльності вчителя на формування глибоких і міцних знань в учнів. Проте ці показники слабо пов'язані з іншими показниками фактору і до того ж ці фактори не відповідають всім вимогам статистичних критеріїв, тому ми не будемо далі їх розглядати.

У семифакторному рішенні на всі фактори з першого по сьомий припадає відповідно 14,3; 15,8; 7,9; 7,5; 8,3; 8,5; 6,5% повної дисперсії (20,9; 23,1; 10,9; 11; 12,2; 12,4; 9,5% сумарної спільності). Виділені фактори відповідають усім вимогам статистичних критеріїв. Проаналізуємо їх у змістовному плані. Перший фактор семифакторного рішення повністю співпадає з першим фактором тринадцятифакторного рішення і тому тлумачиться нами як „фактор професійної мотивації”. Другий фактор даного рішення включає всі показники аналогічного фактору у тринадцятифакторному рішенні (10, 11, 12), але він збагачений рядом показників, що характеризують цілеспрямованість педагогічної діяльності (5-9, 13). Слід зазначити, що ядро цього фактору співпадає з ядром, що містить другий фактор попереднього факторного рішення і до того ж змінна сім характеризує цілеспрямованість діяльності педагога-вихователя на формування в учнів творчого ставлення до навчальної діяльності, тому даний фактор трактуємо також як „фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учнів”.

Третій фактор співпадає повністю з аналогічним фактором попереднього рішення і тому тлумачиться як „фактор методично значущої мотивації”. Четвертий фактор за тими ж причинами тлумачиться як „фактор загально-соціальної мотивації”.

П'ятий фактор має ядро аналогічних показників сьомого фактору попереднього рішення (9, 17, 21), які і в даному рішенні мають максимальне навантаження на фактор. Крім того додаються з трохи меншим навантаженням показники 14, 18, які характеризують соціальну значущість учительської професії, цілеспрямованість діяльності педагога на розвиток громадської активності учнів. Тому у поєднанні з попередніми інтегрованими показниками даний фактор будемо трактувати як „фактор професійної інноваційної творчої мотивації”.

Шостий фактор також співпадає з аналогічним фактором попереднього факторного рішення і тлумачиться нами відповідно як „фактор мотивації вибору педагогічної професії”. Сьомий фактор не має аналогічного інтегрованого такими показникам фактора, проте слід відзначити, що змінні 3, 4, 16, що навантажують максимально даний фактор, виступають поодиночки у V, X, XII факторах попереднього рішення. Сьомий фактор трактуємо як „фактор педагогічної спрямованості”, оскільки він відображає у найбільшій мірою такі показники як інтерес до педагогічної діяльності, відповідність роботи характеру, здібностям учителя в самооцінці та результативність діяльності педагога.

У п'ятифакторному рішенні на всі фактори з першого по сьомий припадає відповідно 7,1; 18,2; 8,2; 10,4; 15,9% повної дисперсії (11,9; 30,4; 13,6; 17,5; 26,6% сумарної спільності). Виділені фактори відповідають усім вимогам статистичних критеріїв. Також проаналізуємо їх у змістовному плані.

Перший фактор утворився за рахунок максимального навантаження на фактор змінних 3, 4 і 16, що аналогічно сьомому фактору у семифакторному рішенні. Оскільки найбільше навантаження на фактор приходить на 16 показник (результативність діяльності педагога-вихователя), тому у поєднанні із змінними, що характеризують педагогічну спрямованість даний фактор будемо тлумачити як „фактор самооцінки результативності діяльності педагога-вихователя”.

Другий, третій та четвертий фактори практично співпадають із аналогічними факторами у тринадцяти- і семифакторному рішеннях і тому відповідно тлумачаться як „фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учня”, „фактор методично-значущої мотивації”, „фактор загально-соціальної мотивації”. Що стосується п'ятого фактору, то він за своїми навантаженнями на фактор показників співпадає з першими факторами попередніх факторних рішень. Враховуючи це даний фактор тлумачимо також як „фактор професійної мотивації”. В даному випадку цей фактор дещо збагатився показниками 2, 20, які підкреслюють бажання вчителів брати участь у вихованні молоді.

Далі нам слід вибрати найкраще із трьох факторних рішень. Цей вибір не може бути здійсненим тільки за статистичними критеріями (з точки зору цих критеріїв перевагу необхідно надати п'ятифакторному рішенню – див. додаток № 5-9). Крім них, рекомендують [44, с.107] використовувати наступні п'ять взаємопов'язаних показників:

1. Інтерпретованість факторів – характеристика ступеня відповідності системи виявлених факторів структурі явища, що вивчається.

2. Гомогенність, свідчить про внутрішню однорідність виділених факторів і оцінюється через кількість ознак, що тісно пов'язані із фактором. Для виділення останніх користуються пороговим значенням коефіцієнтів кореляції ознак із відповідним фактором, що дорівнює $a_{\ell} = \frac{1,5}{\sqrt{m_{\ell}}}$, де m_{ℓ} –

кількість ознак, що увійшли у ℓ -тий фактор.

3. Контрастність факторного рішення, що визначається по співвідношенню зв'язків між факторами і ознаками усередині кожного з них. Контрастність тим вища, чим зв'язки між ознаками, котрі формують фактор, міцніше зв'язків між факторами. Для визначення контрастності необхідно врахувати три величини: максимальний модуль коефіцієнта кореляції між факторами – $\max |R_{\ell}|$;

максимальне навантаження ознаки по фактору – $\max \left| R \left(\frac{x_j}{f_{\ell}} \right) \right|$ і сумарну кількість ознак із

навантаженнями вище $\max |R_{\ell}|$. Якщо контрастність факторного рішення невисока (у ньому є багато ознак із навантаженням нижче максимального коефіцієнта кореляції між факторами), то отримана факторна структура буде надто аморфною і розмитою.

4. Інформаційна надійність – оцінюється за кількістю взаємопов'язаних ознак, що об'єднуються у факторі. Оскільки кожна ознака містить помилку виміру, оцінка значення фактора стає більш точною із ростом кількості ознак, що враховуються.

5. Сталість основної структури факторів, тобто, збереження факторів із збільшенням кількості груп. Відносна незмінність факторної групи показників при збільшенні кількості факторів, що враховуються, може бути ознакою достовірності фактора, наявності схожості показників, які він інтегрує. Кількість факторів вважається достатньою, якщо доданий до цього вихідного рішення фактор не вносить суттєвих змін у кінцеве факторне рішення, а новий „кінцевий” фактор не має статистичного і інтерпретаційного значення [44, с. 137].

Показники 2, 4 і 5 розглядаються як характеристики надійності, а 1 і 3 – валідності виділених факторів [там само, с. 109].

Результати порівняльного аналізу трьох варіантів факторних рішень за критеріями інтерпретованості, гомогенності, контрастності та інформаційної надійності наведені у таблиці № 1. Дані таблиці свідчать про суттєву перевагу п'ятифакторного рішення. Воно має більшу контрастність, інформаційну надійність і гомогенність. Перевага цього рішення підтверджується змістовно – всі п'ять чинників добре інтерпретуються і відображають важливі сторони об'єкту нашого дослідження. Ці фактори стабільні – вони практично без будь-яких змін виявляються в інших варіантах факторних рішень. Додавання до п'ятифакторної моделі шостого і сьомого факторів не має статистичного та інтерпретаційного смислу.

У зв'язку з цим ми приймаємо п'ятифакторне рішення за вихідне для подальшого більш глибокого дослідження. Аналіз показує, що практично всі ознаки, що входять у п'ятифакторну модель достатньо інформативні. Про це свідчать розрахунки значень зв'язків тих ознак з факторами, навантаження яких вище порогу гомогенності, розрахованих за нижчою межею вимог до жорсткості зв'язків між ознаками і факторами. Можна вважати, що вибір ознак здійснено вірно.

Характеристика діяльнісного підпростору Зс₂. Далі розглянемо підпростір наступних шкал, що формують поняття і структуру професійної виховної діяльності вчителя загальноосвітньої середньої школи в його самооцінці. В результаті пошуку факторної структури за допомогою факторного аналізу було отримано одинадцяти-, семи-, чотирьох- факторне рішення. Виділені фактори пояснюють від 82,8 до 60,6 відсотків повної дисперсії змінних. Знову проаналізуємо, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори [додаток № 10-14, Таблиця 1].

В одинадцятифакторному відображенні з першого по одинадцятий фактор відповідно припадає 21,4; 8,7; 7,5; 5,9; 4,0; 4,1; 5,2; 8,8; 10,5; 2,8; 4,0% повної дисперсії (25,8; 10,5; 8,9; 7,1; 4,8; 4,9; 6,3; 10,6; 12,6; 3,4; 4,8% сумарної спільності). Враховуючи вимоги статистичних критеріїв залишаємо для аналізу сім факторів.

Проаналізуємо дане факторне рішення у змістовному плані. У перший фактор тринадцятифакторного рішення з досить високим навантаженням увійшли змінні 9, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, що характеризують відповідно систему відносин, якій притаманні прояв чутливості до колег, учнів, батьків; педагогічна спрямованість на стимулювання учнів до розв'язання творчих, пізнавальних завдань; створення творчих моральних ситуацій у процесі виховання; самооцінка ступеня важливості педагогічних умінь з виховної роботи (гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських). Враховуючи змістовну інтерпретацію даний чинник будемо тлумачити як „фактор виховної умілості або виховної майстерності”.

Другий фактор утворився на базі показників 3-7, які визначають якості педагога або певні чинники, що впливають на авторитет учителя. Особливо відзначається в самооцінці педагогами роль знань, досвіду, професійної майстерності, любов до вихованців, виховної діяльності. Цей фактор інтерпретуємо як „фактор авторитетності педагога або міри виховного впливу вчителя на учнів”.

Третій фактор містить ряд змінних (20, 21, 25), що визначають найбільш продуктивну для педагога спрямованість зусиль для його власного розвитку, зокрема, постійне врахування вимог, пов'язаних із майбутнім життєвим і професійним самовизначенням учнів; підготовку їх до подолання труднощів в цьому напрямі; намагання вчителя зробити предмет, що вивчається головним засобом формування особистості учня. Даний чинник визначаємо як „фактор професійної виховної спрямованості”.

Четвертий фактор найбільшою мірою навантажений змінними 10, 13, 14, 18, які описують вплив певної системи відносин на результати виховної діяльності педагога, зокрема, формування в учнів інтересу до суспільно-політичних подій у країні та за рубежом; формування їх самосвідомості; обмін досвідом, надання допомоги своїм колегам; наявність системи самоосвіти. Цей чинник визначаємо як „фактор самооцінки продуктивної системи відносин”.

V, VI, X, XI фактори, які не відповідають повністю статистичним критеріям ми не розглядаємо.

Сьомий фактор містить два основних показники, що відображають міру впливу предмета, що викладається, як засіб формування особистості учня і підготовку учнів до подолання труднощів у майбутньому житті і професійній діяльності. Даний чинник трактуємо як „фактор професійних знань педагога”.

Восьмий фактор інтегрує ознаки, що також характеризують показники продуктивної системи відносин (10, 11, 12, 13). Цей чинник фактично аналогічний четвертому фактору, але його показники мають дещо більше навантаження на фактор, тому його також тлумачимо як „фактор самооцінки продуктивної системи відносин”, спрямований на виявлення і розвиток творчого потенціалу учнів і проектування в їх поведінці і діяльності позитивних новоутворень.

Дев'ятий чинник утворився за рахунок показників 9, 15-17, що мають найбільше навантаження на фактор. Дані показники знов відносяться до шкали, яка характеризує ступінь продуктивності системи відносин, що впливає на результати праці педагога-вихователя. В цьому випадку акцентується увага на важливість впливу на результативність праці наявності оригінальної системи формування в учнів культури розумової праці, системи естетичної і етичної культури, системи вивчення учнів. Тому даний чинник тлумачило як „фактор інноваційної системи відносин”.

У семифакторному відображенні на всі фактори відповідно припадає 24,6; 9,2; 9,3; 12,3; 4,8; 4,9; 7,5% повної дисперсії (33,9; 12,7; 12,8; 16,9; 6,6; 6,8; 10,3% сумарної спільності). Статистичним критеріям задовольняють всі фактори. Зробимо змістовний аналіз кожного із виділених факторів. Змістовне порівняння виділених факторів семифакторного рішення із попереднім одинадцятифакторним рішенням приводить нас до висновку, що практично всі сім факторів за своїми навантаженими показниками співпадають. Деякі відмінності, уточнення: I фактор збагатився ще двома змінними, що підсилює шкалу продуктивної системи відносин і позитивно впливає на результати виховної діяльності педагога-вихователя; III фактор дещо розширив набір навантажених на нього показників, не змінюючи свого змістовного плану; IV фактор залишив показники аналогічного фактору попереднього факторного рішення і разом з тим збагатився змінними 10, 11, 12, які перейшли із VIII фактору попереднього рішення; V і VI чинник співпадає із аналогічними факторами попереднього рішення, але вони не відповідають вимогам статистичних критеріїв. На долю цих факторів приходить менше 5% повної дисперсії, тому не будемо їх далі розглядати.

Враховуючи дані положення, виділяємо такі самі п'ять факторів (I, II, III, IV, VII), які тлумачаться по аналогії з попереднім рішенням.

У чотирьохфакторному відображенні на всі фактори з першого по четвертий припадає 15,5; 10,5; 10,3; 24,2% повної дисперсії (25,6; 17,4; 17,0; 39,9% сумарної спільності). Статистичним критеріям задовольняють всі фактори. Проаналізуємо виділені фактори у змістовному плані.

Перший фактор навантажений показниками, що входять у два попередні рішення, особливо це стосується змінних, які описують результативну систему відносин. Разом з тим даний фактор містить показники, що відображають педагогічну спрямованість діяльності вчителя і систему найважливіших умінь, однак кількісне значення останньої групи змінних зменшується. Тому, враховуючи, що ядро даного фактору, тобто показники з найбільшим навантаженням за фактором (15, 16, 17) відносяться до шкали результативної системи відносин, на яку впливає наявність оригінальної системи пізнавальної, естетичної та етичної культури, даний чинник ми трактуємо як „фактор самооцінки продуктивної система відносин”.

Другий фактор за своїми показниками повністю співпадає з аналогічними факторами двох попередніх рішень і тому також тлумачаться як „фактор авторитетності або міри виховного впливу”.

Третій фактор інтегрує в собі ряд показників, що входили в аналогічні фактори попередніх факторних рішень. Найбільшою мірою він відображує показники 8, 10, 20, 21, які відповідно характеризують: виховний вплив предмету, що викладається; необхідність координованого впливу засобів масової інформації, вплив суспільно-політичних подій на формування особистості учнів; педагогічну і виховну спрямованість зусиль педагога на підготовку учнів до життєвого і професійного самовизначення. Даний чинник тлумачимо як „фактор самооцінки професійної виховної спрямованості”, тобто аналогічно попереднім факторним рішенням.

Четвертий фактор став самим інформаційноємким. Він навантажений тринадцятьма показниками, що характеризують результативну систему відносин (9, 10, 11, 12, 13, 14, 18), продуктивну спрямованість зусиль педагога (22, 24), ступінь важливості всіх вищезазначених груп умінь (26-30). Якщо порівняти даний фактор з I фактором двох попередніх рішень і I фактором даного рішення, то бачимо, що вони за змістом однакові. Простежуємо значне збільшення питомої ваги саме показників умілості педагога порівняно з першим фактором даного факторного рішення. А два попередні рішення також зберігають основне загальне ядро, що входить у всі три факторні рішення. Враховуючи складну і насичену факторну структуру четвертого фактора ми вирішили трактувати його як „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”.

Результати порівняльного аналізу цих трьох варіантів факторних рішень узагальнено в таблиці № 1. Її дані свідчать про суттєву перевагу чотирьохфакторної моделі перед останніми. Вона має максимальну сталість, високу контрастність та інформаційну надійність. Перевага чотирьохфакторного рішення підтверджується і змістовно. Всі чотири фактори добре інтерпретуються та відображають психологічно і педагогічно важливі сторони діяльності педагога-вихователя.

Слід також зазначити, що виділення більшої кількості факторів не дає додаткової інформації у змістовному відношенні. Це стосується „фактору результативної системи відносин”, який виділявся переважно із практично сталою групою показників. Отже для подальшого аналізу залишаємо чотирьохфакторне рішення.

Загалом, факторний аналіз підпростору шкал, що характеризує в самооцінці поняття і структуру виховної діяльності педагога середньої загальноосвітньої школи дозволив виділити дев'ять факторів. Це відповідно „фактор самооцінки результативності діяльності педагога-вихователя”, „фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учня”, „фактор методично-значущої мотивації”, „фактор загально-соціальної мотивації”, „фактор професійної мотивації”, „фактор самооцінки продуктивної системи відносин”, „фактор авторитетності або виховного впливу”, „фактор самооцінки професійної виховної спрямованості”, „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”.

Попередньо можна зробити висновок, що виділені фактори відповідають реальним чинникам, що визначають механізми взаємодії змінних в явищі, яке досліджується. Це означає, що останні підтверджують виділену раніше структуру професійної виховної діяльності, охоплюють її найсуттєвіші сторони.

Проте даний аналіз був би неповним, якщо ми обмежилися тільки вивченням даного явища в самооцінці. Тому для більш об'єктивного аналізу угруповань виділених у стандартному переліку змінних, що розглядаються у даному просторі, охарактеризуємо їх поведінку за допомогою оцінки компетентних суддів (директорів, заступників директорів, досвідчених методистів).

Аналіз факторної структури виховної діяльності вчителів середньої загальноосвітньої школи в оцінці компетентних суддів.

Діяльнісний підпростір З₀₁.

Факторному аналізу підлягали данні, що зібрані за 30 параметрами на тій же вибірці. У додатку № 15-19 наведені факторні відображення, що отримані на першому етапі пошуку факторної структури – дев'яти-, п'яти-, трьохфакторних рішеннях. До стандартного переліку змінних увійшли такі показники як педагогічний стаж, цілеспрямованість, цілепокладання, результативність діяльності педагога-вихователя. Останні три є інтегровані показники, що включають ряд змінних, які більш різнобічно розкривають їх внутрішню структуру.

Виділені фактори пояснюють від 81,9 до 63 відсотків повної дисперсії змінних. Це досить інформативні показники. Далі згідно встановленої процедури виявимо, які частки повної дисперсії приходяться на окремі фактори.

У дев'ятифакторному рішенні всі фактори з першого до дев'ятого містять відповідно 25,1; 11,3; 8,2; 5,3; 5,9; 11,2; 3,9; 5,7; 5,4% повної дисперсії (30,6; 13,7; 10,0; 6,4; 7,2; 13,7; 4,8; 6,9; 6,6% сумарної спільності). Знов для подальшого аналізу та інтерпретації залишимо лише ті фактори, на які приходить більше 5% повної дисперсії і абсолютне значення яких не менше одиниці. Повністю цим умовам задовольняють вісім з дев'яти факторів (тобто всі крім сьомого фактору). Тепер розглянемо кожен із виділених факторів дев'ятифакторного рішення у змістовному плані.

Перший чинник інтерпретуємо як „фактор професійно-педагогічної підготовленості вчителя до виховної діяльності”. Він утворився за рахунок змінних, що входять у три шкали: перша визначає міру відповідності цілей середньої загальноосвітньої школи системі роботи вчителя, його підготовленості до пошуків продуктивних видів діяльності (6), творчому підходу до створення продуктивних форм організації навчально-виховного процесу (7), інноваційних методів виховного впливу (8), підготовленості до аналізу й узагальнення педагогічних процесів, пов'язаних із виховною спрямованістю предмета, що викладається, в тому числі і його націленістю на життєве та професійне самовизначення учнів (2); активність у педагогічній і методичній самоосвіті (4, 5), уважності у вивченні контингенту учнів; друга – визначає першорядність завдань педагога у виховній роботі з учнями, зокрема, цілеспрямованість зусиль учителя на виховання гуманістичних духовних цінностей: художньої культури (15), громадської свідомості, відповідальності, розуміння історичних умов життя (16), розвиток творчих (17), організаторських здібностей (20).

Теоретична і практична підготовленість учителя є запорукою та передумовою ефективного вирішення поставлених завдань: у створенні виховних традицій (21), у роботі, спрямованій на допомогу учнів у реалізації їх професійних намірів (24), художньому, естетичному (27) та розумовому вихованні (28). Це показники третьої шкали, що входять у даний фактор.

Отже перший фактор є досить інформаційно насиченим і виступав як генеральний.

Даний фактор тлумачимо як „фактор цілеспрямованості виховної діяльності на формування моральних якостей учнів”. Він інтегрує показники з досить високим навантаженням на фактор, що входять у II і III шкали. Останні характеризують рівень сформованості моральної стійкості, працелюбства, творчості, що ґрунтуються на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції (18), рівень дисциплінованості учнів (11), рівень розвитку міжособистісних стосунків в учнівській групі (19), рівень моральної вихованості (26), старанності (30) вихованців.

Третій фактор трактуємо як „фактор цілеспрямованості на життєве і професійне самовизначення учнів”. Він в основному навантажений показниками, що аналізують цілеспрямованість діяльності вчителя на досягнення кінцевого результату навчального закладу (3), на підготовку учнів до свідомого життєвого самовизначення (13) на основі оволодіння ними базовими знаннями, способами творчої діяльності (6, 17), методами, прийомами трудового і політехнічного виховання (25).

Четвертий фактор визначаємо як „фактор цілеспрямованості виховної діяльності на розвиток в учнів патріотичних переконань, моральних міжособистісних стосунків”. Відповідно ядро фактору складають показники 19, 20, 29, що характеризують результативність діяльності педагога у патріотичному вихованні (29), формуванні моральних міжособистісних стосунків у групі учнів, які повинні ґрунтуватися на їх відповідальному ставленні до суспільства, праці, інших людей і самого себе (19).

П'ятий фактор трактуємо як „фактор цілеспрямованості діяльності вчителя на оволодіння учнями основами базових знань”. Ядро фактору складають три показники (12, 4, 13), які відображають націленість дій педагога на підвищення успішності учнів (12), формування в них здатності до самоосвіти з тим, щоб у майбутньому досягати високопродуктивних результатів у виробничій або суспільній праці (13) на основі глибокої і всебічної обізнаності в галузі предмету, що викладається (4).

Шостий фактор тлумачимо як „фактор цілеспрямованості діяльності вчителя на розвиток активності, ініціативи учнів у спілкуванні, пізнанні, життєвому самовизначенні”. Даний фактор утворився за допомогою ряду змінних, що характеризують спрямованість зусиль педагога на свідомий і активний вибір учнями майбутньої професії (14), розвиток їх громадської (22), спілкувальної, пізнавальної, трудової активності та ініціативи (10).

Сьомий фактор має досить високу інформаційну навантаженість лише одним показником, що характеризує першу змінну – педагогічний стаж (0,927), однак цей показник дуже слабко пов'язаний з іншими змінними і до того ж він не відповідає статистичним критеріям, тому не будемо його виділяти як самостійний фактор.

Восьмий фактор трактуємо як „фактор результативності у сфері базової, пізнавальної підготовки і художнього, естетичного виховання учнів”. Він відповідно навантажений двома змінними 24 і 27, що характеризують означені сфери виховної діяльності педагога.

Дев'ятий фактор визначаємо як „фактор результативності у сфері морального виховання”. Він також навантажений двома змінними (26, 30), які відображують істотну сферу діяльності педагога-вихователя.

Далі перейдемо до розгляду результатів факторного відображення п'ятифакторного рішення, на яке припадає 26,5; 15,0; 14,8; 7,9; 6,9% повної дисперсії (37,3; 21,1; 20, 7; 11,2; 9,7% сумарної спільності). Всі виділені факторні рішення відповідають вимогам статистичних критеріїв і тому розглянемо їх у змістовному плані.

Перший фактор повністю за своїми показниками відповідає аналогічному фактору у попередньому рішенні і тому немає потреби його детально аналізувати. Даний фактор є також генеральний і тлумачиться аналогічно як „фактор професійно-педагогічної підготовленості вчителя до виховної діяльності”.

Другий фактор також повністю за своїми показниками співпадає з другим фактором попереднього рішення і відповідно трактуємо його як „фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на формування моральних якостей учнів”.

Третій фактор порівняно з аналогічним фактором у дев'ятифакторному рішенні має однакове ядро показників, що визначають його змістовну сутність, однак разом з тим він містить більше показників, які значно збагачують його факторну структуру. Даний фактор визначаємо також як „фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на життєве і професійне самовизначення учнів”.

Четвертий фактор зберігає ядро аналогічного фактору у попередньому рішенні, але разом з тим він збагачений першим показником, який відображує педагогічний стаж. Даний фактор тлумачимо теж як „фактор цілеспрямованості діяльності педагога на розвиток в учнів патріотичних переконань, моральних міжособистісних стосунків”. Дані змінні є результатом діяльності вчителя у сфері морального виховання учнів. Показник „педагогічний стаж” лише підкреслює довготривалість процесу морального становлення особистості учня.

За тими ж причинами п'ятий фактор визначається як „фактор цілеспрямованості діяльності вчителя на оволодіння учнями основами базових знань”.

У трьохфакторному відображенні на всі фактори з першого по третій припадає 27,2; 17,1; 18,7% повної дисперсії (43,1; 27,1; 29,7% сумарної спільності). Всі виділені фактори рішення повністю відповідають вимогам статистичних критеріїв, розглянемо їх у змістовному плані.

Перший фактор трактуємо як „фактор професійно-педагогічної підготовленості вчителя до виховної діяльності”, враховуючи, що він за своїми показниками також повністю співпадає з аналогічними факторами двох попередніх рішень. Цей фактор є генеральним фактором, оскільки має велику інформативність (25,1%).

Другий фактор тлумачимо як „фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на формування моральних якостей учнів”, оскільки він також включає ті ж самі змінні, що їх інтегрує аналогічний чинник у попередніх факторних рішеннях.

Третій фактор зберігає інтегроване ядро показників, які навантажують аналогічні фактори у дев'яти- і п'ятифакторних рішеннях. Разом з тим даний фактор в інформаційному плані значно збагачений у порівнянні з попередніми факторами. Враховуючи сталість основного ядра показників, навантажених на фактор, даний чинник визначаємо як „фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на життєве і професійне самовизначення учнів”.

Узагальнені дані для порівняльного аналізу трьох варіантів факторних рішень наведені у таблиці № 2. В даному випадку перевагу слід надати трьохфакторному рішенню. Воно добре змістовно інтерпретується, має високу контрастність, інформаційну надійність. При ньому ми також

враховуємо і те положення, що виділені фактори у дев'яти- і п'ятифакторному рішенні істотно не збагачують отриману змістовну інформацію. Трьохфакторне рішення дає узагальнюючі, досить емкі результати.

Характеристика діяльнісного підпростору 3o₂. [додаток № 20-24].

У результаті факторизації даного підпростору змінних були отримані наступні варіанти, що містили восьми-, чотирьох-, трьохфакторне рішення. Розглянемо їх відповідно до встановленої процедури. Виділені фактори пояснюють від 82,4 до 67,2 відсотків повної дисперсії змінних. Попередні дані мають добрі результати. Проаналізуємо далі, які частки повної дисперсії проходяться на окремі фактори.

У восьмифакторному рішенні на всі фактори з першого по восьмий припадає відповідно 13,0; 6,0; 17,6; 13,4; 4,9; 9,9; 10,1; 7,3% повної дисперсії (15,8; 7,3; 21,4; 16,4; 5,9; 12,1; 8,8% сумарної спільності). Повністю всім статистичним вимогам задовольняють сім з восьми факторів. Проаналізуємо змістовно кожен із виділених факторів.

Перший фактор утворився на основі ряду показників I шкали, яка включає змінні, що характеризують діяльність педагога в плані його спроможності створити сприятливу атмосферу в роботі з учнями, а також уміння встановити доцільні стосунки, взаємодію із суб'єктами виховного процесу (9, 8, 13, 14, 15). Фактор навантажений певними показниками (18, 19) з трохи меншим значенням інформативності порівняно з попередніми змінними, що відображують такі властивості педагога як точність, старанність у роботі. До цього фактору входять показники, котрі визначають рівень сформованості конструктивних і комунікативних умінь. Зважаючи на змістову інтерпретацію, даний фактор тлумачимо як „фактор професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя” (див. Таблицю 2).

Другий фактор є біполярним. Він включає, з найбільшим навантаженням на фактор, дві змінні (2, 30), котрі характеризують відповідно такі властивості діяльності як системність в роботі вчителя і рівень її продуктивності. Таке співвідношення, на нашу думку, означає, що рівень продуктивності формується в результаті складної системи дій педагога і це є процес, в якому можуть бути і підйоми, стрибки, осявання і падіння, тобто процес професійного становлення професіоналізму вчителя є досить суперечливим. Даний чинник трактуємо як „фактор продуктивності виховної діяльності педагога”.

Третій фактор інтегрує достатню кількість змінних. Показники і шкали, що увійшли у цей фактор характеризують такі складові виховної діяльності як аналітичний підхід педагога (4), вміння стимулювати високий рівень розвитку учнівського колективу, будувати доцільні контакти із батьками (10), органами самоврядування (11), вихователями, вчителями-предметниками (12). Виділяється також показник, що характеризує дійовість, чутливість педагога (16). Цей фактор збагачений комплексною групою педагогічних умінь (23, 25-27). Він відповідно включає гностичні, конструктивні, комунікативні, організаторські вміння і тому визначаємо його як „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”.

Четвертий фактор утворився змінними, що характеризують інноваційний, творчий підхід до виховної роботи вчителя (3), його опору на психологічно-педагогічну теорію (5), сталість успішності виховної діяльності (7). Даний чинник також навантажений змінними, що визначають рівень розвитку таких професійних властивостей педагога, як, дійовості (16), тактовності (17), точності в роботі (18), відповідальності (22). Ядро фактору складають 3, 7, 18, 22 показники, тому визначаємо його як „фактор успішності або продуктивної результативності”, що обумовлений гуманістичними якостями педагога-вихователя.

П'ятий фактор навантажений фактично однією змінною (1) з досить великим значенням, однак ця змінна майже не пов'язана із іншими показниками фактору. До того ж цей чинник не відповідає всім вимогам статистичних критеріїв і тому ми не будемо його розглядати далі.

Шостий фактор має ядро змінних (5, 12, 21), що характеризує потребу педагога у самоосвіті і підвищенні рівня психолого-педагогічних знань, а також рівень його продуктивної взаємодії із учителями-предметниками, вихователями, керівництвом школи. Тлумачимо – як „фактор продуктивної взаємодії педагога із суб'єктами виховного процесу”.

Сьомий фактор має ядро змінних, які вміщують досить високе навантаження на фактор і визначають гуманістичні властивості педагога (17, 20) – це тактовність, витримка, привітність. Трактуємо – як „фактор педагогічної етики”.

Восьмий фактор найбільшою мірою навантажений показниками 16, 27-29 і відображують такі властивості педагога як дійовість, рівень розвитку організаторських умінь, рівень майстерності вихователя, рівень розвитку його педагогічних здібностей. Останній показник має найвищу

кількісну значущість порівняно з іншими змінними (0,796). Тому цей чинник трактуємо як „фактор педагогічних здібностей”, що відображує міру успішності діяльності педагога, рівень його професійної майстерності.

У чотирихфакторному рішенні на всі фактори з першого по четвертий припадає відповідно 21,9; 7,9; 25,4; 15,7 % повної дисперсії (30,9; 11,2; 35,7; 22,2 % сумарної спільності). Всі чотири фактори задовольняють усім статистичним критеріям. Охарактеризуємо їх у змістовому плані.

Перший фактор, зберігаючи ядро аналогічного фактору попереднього рішення, навантажується ще рядом змінних (5, 12, 14, 18, 21), які мають достатньо високе кількісне значення. Ці показники характеризують рівень психолого-педагогічної самоосвіти педагогів, рівень їх спілкувальності з іншими учасниками виховного процесу, здатність учителя ефективно регулювати відносини із своїми вихованцями, точність у роботі, спроможність підвищення виховного впливу позитивних починань керівництва школи. Ядро фактору ще раз підкреслює важливість передумов позитивного стимулювання учнів (9), високого рівня сформованості педагогічних умінь у сфері моделювання, конструювання, регуляції виховного процесу (26-26). Тлумачимо – як „фактор професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя”.

Другий фактор, як і в попередньому рішенні, є біполярним. Його ядро складають змінні – 1, 2, 30, які відповідно характеризують педагогічний стаж, системність роботи педагога, рівень продуктивності його діяльності. Такий розподіл змінних свідчить про певні тенденції, на які акцентувалася увага у ряді досліджень [35, 36]. У цих дослідженнях зазначається, що рівень продуктивності, системності в роботі вихователя не знаходяться у прямій залежності від стажу, педагогічного досвіду вчителя, а обумовлюються насамперед його самоосвітньою, самовиховною роботою. Останнє найбільшою мірою визначає рівень продуктивності виховної діяльності вчителя. Тому даний фактор інтерпретуємо як „фактор продуктивності виховної діяльності педагога”.

Третій фактор зберігає, утримує ядро змінних аналогічного фактору попереднього факторного рішення і крім того, збагачується, підсилюється змінними, що характеризують умілість педагога, рівень його майстерності, педагогічних здібностей (25, 28, 29). Враховуючи це, трактуємо його як „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”.

Четвертий фактор теж утримує однакове ядро змінних стосовно попереднього рішення (3, 7, 17, 18, 22). Додається із значним навантаженням на фактор ще змінна – 20, яка знов підкреслює важливість такої властивості педагога як його привітність. Отже, цей чинник тлумачимо аналогічно – як „фактор успішності виховної діяльності, обумовлений гуманістичними якостями педагога-вихователя”.

У трьохфакторному відображенні на всі фактори з першого по третій припадає 26,3; 10,8; 30,1 % повної дисперсії (39,1; 16,1; 44,8 % сумарної спільності). Всі три фактори задовольняють визначеним раніше статистичним критеріям. Проаналізуємо дані фактори у змістовому плані.

Перший фактор за своїми даними повністю співпадає із аналогічним чинником у попередніх факторних рішеннях і тому немає потреби його спеціально розглядати. Визначаємо його як „фактор професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя”.

За тими ж причинами другий чинник інтерпретуємо як „фактор продуктивності виховної діяльності педагога”.

Третій фактор дещо збагачений змінними, що характеризують властивості педагога, тлумачимо як „фактор загальновиховної або виховної майстерності”.

Оптимальний варіант рішення обирався на основі тих же критеріїв, що і в попередніх випадках. Видно, що кращим є трьохфакторне рішення. Дані порівняльного аналізу наведені у таблиці № 2.

Отже, в оцінці компетентних суддів всього виділилося шість факторів: „фактор професійно-педагогічної підготовленості”, „фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на формування моральних якостей учнів”, „фактор цілеспрямованості виховної діяльності педагога на життєве і професійне самовизначення учнів”, „фактор професійно-педагогічної компетентності педагога-вихователя”, „фактор продуктивності виховної діяльності педагога”, „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”.

Якщо порівняти, співставити фактори, отримані в самооцінці педагогами і оцінці експертами, то можна зробити висновок, що вони доповнюють одне одного і дають можливість побудувати структурну модель виховної діяльності вчителя загальноосвітньої школи. Порівняно з літературними даними наша модель також містить такі основні блоки як мотиваційний, орієнтаційний, операційний, енергетичний, оцінку результативності дій учителя.

З іншого боку, дана модель відображає основні системоутворюючі фактори, що лежать в основі концептуальної моделі професійної виховної діяльності педагога-вихователя, зокрема, підструктури особистісно-діяльнісного орієнтування – професіоналізм особистості (виховна спрямованість, педагогічні здібності, професійно-педагогічна компетентність) і професіоналізм діяльності (теоретична і практична підготовленість, професіоналізм самовдосконалення).

Факторний аналіз виховної діяльності викладачів професійної школи

Наступний етап дослідження передбачає аналіз результатів факторизації змінних, які були одержані в самооцінці й оцінці на матеріалі професійної школи. Метою цього етапу стало дослідження простору змінних, що входили в стандартний перелік, визначений на початку експерименту. Важливо було розглянути загальні і відмінні особливості, які характерні взагалі для виховної діяльності педагога і які специфічні для діяльності викладача професійної школи у досліджуваній сфері. Логіка даного етапу дослідження відповідає логіці попередньої частини роботи.

Аналіз факторної структури виховної діяльності викладачів професійної школи в самооцінці. Діяльнісний підпростір Пс₁.

Факторному аналізу підлягали данні, що були зібрані за 30 параметрами на 140 педагогах. На першому етапі пошуку факторної структури були отримані одинадцяти-, шести-, чотирьохфакторні рішення. Виділені фактори пояснюють від 79,7 до 54,4 відсотків повної дисперсії, що свідчить про їх достатню інформативність. Згідно визначеної логіки виявимо, які частки повної дисперсії приходяться на окремі фактори. (додаток № 25-29).

В одинадцятифакторному рішенні всі фактори з першого по одинадцятий містять відповідно 16,3; 8,9; 7,1; 8,8; 5,4; 4,9; 4,6; 5,5; 6,4; 6,3 % повної дисперсії (20,4; 11,2; 8,9; 11,1; 6,7; 6,2; 5,8; 6,9; 8,1; 7,9 % сумарної спільності). Крім VI і VII факторів, на долю яких приходиться менше 5% повної дисперсії, всі останні фактори задовольняють статистичним критеріям.

У шестифакторному рішенні всі фактори з першого по шостий містять відповідно 18,4; 13,8; 8,4; 11,5; 6,1; 5,7 % повної дисперсії (28,8; 21,5; 13,1; 18,0; 9,5; 8,9 % сумарної спільності). Всі фактори статистично достовірні.

У чотирьохфакторному рішенні на всі фактори з першого по четвертий припадає відповідно 18,8; 13,4; 10,1; 12,2 % повної дисперсії (34,6; 24,6; 18,5; 22,4 % сумарної спільності). Всі фактори також статистично значущі.

Далі послідовно у порівняльному плані проаналізуємо виділені фактори у трьохфакторних рішеннях.

Перший фактор у всіх рішеннях містить одне і теж ядро змінних (23-30) з деяким нарощуванням питомої ваги на дві змінні (23 і 24) у шести- і чотирьохфакторному рішенні. Дані показники характеризують привабливі професійні мотиви: можливість працювати за хорошими програмами, хорошими посібниками, можливість підвищувати інтелектуальну, загальнотрудову, суспільну, політехнічну, фізичну підготовку учнів, рівень їх моральної вихованості. Отже, педагогів, насамперед, приваблює можливість учити, виховувати учнівську молодь, тобто сам процес спілкування з дітьми. Тому цей чинник трактуємо як „фактор професійної мотивації”.

Другий фактор об'єднує такі змінні у всіх трьохфакторних рішеннях – 9, 10, 13, 14, 15 і 11, 12 у двохфакторних рішеннях (VI і IV). Ці змінні утворюють основне ядро, що визначає першочергові цілі у виховній діяльності викладача, які спрямовані на підготовку учнів до практичного застосування отриманих базових знань у трудовій діяльності; навчання учнів основам професійної майстерності на основі базових знань; виховання у них прагнення до творчості, новаторства, виховання у майбутніх робітників любові до праці, до професії, формування потреби у високому професіоналізмі. Враховуючи змістовну характеристику змінних, даний чинник визначаємо як „фактор професійної цілеспрямованості виховної діяльності”.

Третій фактор інтегрує ряд змінних (1, 2, 3, 16), які утворюють однакове ядро у всіх факторних рішеннях. Три перших змінних визначають загальні мотиви вибору педагогічної професії, зокрема, бажання допомогти молоді набути високу кваліфікацію, бажання брати участь у вихованні молоді, відповідність роботи характеру, здібностям педагога. Далі від одинадцяти- до шести- і чотирьохфакторного рішення збільшується кількість змінних (відповідно 16, 17, 16-19), які визначають рівень результативності роботи педагога-вихователя, мотиви продовження педагогічної діяльності на посаді викладача професійної школи. Останні характеризують такі показники як можливість: реалізувати себе у творчості; служити своєю працею вищим цілям людства; працювати в умовах цікавого професійного спілкування. Отже, найбільшою мірою даний фактор об'єднує

показники соціально-значущої мотивації, тому тлумачимо його як „фактор загально-соціальної мотивації”.

Четвертий фактор в одинадцятифакторному рішенні інтегрує з максимальним навантаженням змінні 11-13, які характеризують цілеспрямованість діяльності педагогів на допомогу учням в оволодінні основами професійної майстерності, професіоналізму, творчому підходу у роботі. Тому тлумачимо його як і другий чинник – „фактор професійної цілеспрямованості”, однак у змістовному плані таке трактування майже не несе нової інформації. Разом з тим, аналізуючи три факторні рішення у порівняльному плані, простежуємо певну тенденцію: від одинадцяти- до шести- і чотирьохфакторного рішення йде нарощування питомої ваги ряду змінних (5-9), що визначають цілеспрямованість діяльності педагога на формування в учнів глибоких знань зі свого предмету, як бази для майбутньої професії; розвиток пізнавальних інтересів учнів, творчого підходу до навчальної діяльності, формування наукового світогляду, підготовленість учнів до практичного застосування одержаних знань у трудовій діяльності.

Враховуючи вищезазначене, четвертий чинник ми трактуємо як „фактор пізнавальної цілеспрямованості виховної діяльності”.

П'ятий фактор (це стосується вже одинадцяти- і шестифакторного рішення) має однакове ядро, що утворилося двома змінними (20, 21). Останні визначають мотиви продовження педагогічної діяльності на посаді викладача професійної школи: можливість реалізувати теоретичні знання на практиці, можливість надавати допомогу батькам у вихованні їхніх дітей. Тому цей чинник тлумачимо як „фактор практичної мотивації”.

Шостий фактор у двох факторних рішеннях об'єднує дві змінні (18, 22) з великим навантаженням на фактор. Ці змінні, з одного боку характеризують показники соціальної мотивації (можливість своєю працею служити вищим цілям людства) і, з другого – педагогічний стаж. Визначений чинник трактуємо як „фактор загально-соціальної мотивації продовження педагогічної діяльності”.

Сьомий фактор (і всі наступні фактори представлені тільки в одинадцятифакторному рішенні), хоча повністю не відповідає статистичним критеріям, має теж ядро, котре утворено двома змінними з достатнім навантаженням на фактор (3, 4). Це показники, які характеризують мотиви вибору професії вчителя, обумовлені відповідністю учительської професії характеру і здібностям педагога. Спонукальною причиною є також інтерес до педагогічної діяльності. Тому даний чинник можна тлумачити як „фактор мотивації вибору професії педагога, обумовлений природними особливостями педагога”.

Восьмий фактор інтегрує з найбільшими навантаженнями дві змінні (23, 24), котрі відображають мотиви продовження педагогічної діяльності, що пов'язані з її дидактичними умовами (можливість працювати за цікавими програмами і хорошими посібниками). Тлумачимо його – як „фактор методично-значущої мотивації”.

Дев'ятий фактор містить ядро, котре включає три показника (16, 17, 18) – відповідно: результативність діяльності, мотиви продовження педагогічної діяльності (можливість реалізувати себе у творчості, можливість своєю працею служити вищим цілям людства). Даний фактор дещо за своїм змістом аналогічний третьому фактору, тому ми його називаємо „фактором загально-соціальної мотивації”.

Десятий фактор об'єднує з максимальним навантаженням дві змінних (7, 8), які визначають цілеспрямованість діяльності вчителя на формування в учнів творчого ставлення до навчання, наукового світогляду. Інтерпретуємо його – як „фактор творчої, наукової цілеспрямованості діяльності педагога-вихователя”.

Одинадцятий фактор інтегрує з найбільшим навантаженням три змінних (5, 6, 19), які відповідно характеризують цілеспрямованість діяльності викладача на формування в учнів ґрунтовних і глибоких знань, розвитку у них пізнавальних та професійних інтересів. Останні доповнюються показником, котрий характеризує мотиви продовження педагогічної професії, зокрема, важливість цікавого професійного середовища для стимулювання вчительської праці. Даний чинник визначаємо як „фактор цілеспрямованості діяльності педагога-вихователя на формування глибоких знань та пізнавальних інтересів учнів”. Загалом цей фактор за своїм змістом співпадає із четвертим фактором.

Результати порівняльного аналізу трьох факторних рішень представлені в таблиці № 3. Дані таблиці свідчать про те, що чотирьохфакторне рішення має суттєві переваги перед останніми. Воно гомогенно усталене, інформаційно насичене, контрастне і добре змістовно інтерпретується. Крім того змістовний аналіз дає можливість переконатися, що виділення факторів більшої кількості не

дає додаткової інформації, а в більшості повторює вже отримані рішення. Тому для подальшого аналізу залишаємо модель чотирьохфакторного рішення.

Діяльнісний підпростір Ps_2

Продовжимо аналіз факторної структури, що утворили гіпотетичну модель структури виховної діяльності педагога в самооцінці. Факторному аналізу підлягали дані, що були відібрані теж за 30 параметрами за тією ж кількістю педагогів професійної школи.

На другому етапі пошуку факторної структури було отримано тринадцяти-, восьми-, чотирьохфакторне рішення. Виявлені фактори пояснюють від 80,3 до 50,9 % повної дисперсії, що визначає їх достатню інформативність. Проаналізуємо далі, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори. (додаток № 30-34).

У тринадцятифакторному відображенні всі фактори з першого по тринадцятий містять 9,4; 5,3; 10,6; 8,7; 4,1; 8,8; 3,9; 4,2; 6,9; 4,5; 4,1; 5,9; 4,3 % повної дисперсії (11,7; 6,6; 13,1; 10,8; 5,1; 10,9; 4,8; 5,2; 8,5; 5,5; 5,0; 7,3; 5,3 % сумарної спільності). Шість факторів (V, VII, VIII, X, XI, XIII) не задовольняють повністю вимогам статистичних критеріїв (на їх долю приходить менше 5 % повної дисперсії).

У восьмифакторному рішенні на всі фактори з першого по восьмий припадає відповідно 9,3; 9,5; 10,8; 10,5; 4,7; 13,3; 4,1; 4,3 % повної дисперсії (13,9; 14,3; 16,2; 15,8; 7,1; 20; 6,2; 6,5 % сумарної спільності). Три фактори з них (V, VII, VIII) за тими ж причинами задовольняють усім вимогам статистичних критеріїв.

У чотирьохфакторному відображенні на всі фактори з першого по четвертий припадає відповідно 17,7; 10,9; 10,2; 12,0 % повної дисперсії (33,7; 23,9; 19,5; 22,9 % сумарної спільності). Всі чотири фактори повністю відповідають вимогам статистичних критеріїв.

Далі за встановленим порядком проаналізуємо у порівняльному плані виділені фактори у трьох факторних рішеннях (див. Таблицю 3).

Перший фактор у трьох факторних рішеннях інтегрує показники, котрі характеризують найбільш плідну систему відносин, яка впливає на результати виховної діяльності (10, 12, 16-19 в одинадцятифакторному рішенні; 13, 17-20 у восьмифакторному рішенні; 11-19 у чотирьохфакторному рішенні). Ці змінні визначають такі особливості як: важливість формування у юнаків інтересу до суспільного життя держави, власного ставлення до реальної соціальної ситуації в країні і за рубежом; рівень допомоги учням в їх розвитку, розкритті творчого потенціалу; виявлення і проектування в поведінці і діяльності вихованців позитивного; формування у них професійної самосвідомості; обмін досвідом із колегами; наявність оригінальної системи навчання і виховання юнацтва; наявність системи вивчення учнів та системи власної самоосвіти, самоаналізу результатів власної праці.

Крім того у восьмифакторному- і чотирьохфакторному рішеннях значне навантаження на фактор мають змінні, що характеризують організаторську спрямованість дій педагога (24), проектувальні, конструктивні, організаторські вміння (27-29).

Враховуючи інформаційну насиченість змінних за фактором та їх різноаспектну характеристику виховної діяльності цей чинник будемо трактувати як „фактор виховної майстерності”.

Другий фактор має ядро показників, яке розширюється від одинадцяти- до чотирьохфакторного рішення (3,4; 3-7; 9). Всі ці показники описують чинники, які характеризують показники авторитету викладача: особистісні якості, знання, досвід, професійну майстерність, любов до професії, до виховної діяльності, умілий індивідуальний підхід, прояв чутливості до вихованців. Тому даний чинник тлумачимо як „фактор авторитетності або виховного впливу педагога”.

Третій фактор має абсолютно однакове ядро змінних (20-23), що визначають найбільш плідну спрямованість зусиль педагога для розвитку як власної, так і учнівської особистості та діяльності, у всіх факторних рішеннях. Зокрема, наголошується на важливості постійного врахування в педагогічній діяльності вимог майбутньої професії до учнів, спонукання їх до вирішення творчих завдань-задач, формування у них пізнавальних потреб та інтересів, підготовка вихованців до подолання труднощів майбутньої професії і підготовка їх до продуктивного розв'язання наступних завдань в їх професійній діяльності і житті; формування в учнів моральних звичок та потреб за допомогою виховуючих творчих ситуацій. Третій чинник визначаємо як „фактор самооцінки професійної виховної спрямованості діяльності педагога”.

Четвертий фактор містить ядро змінних у всіх трьох факторних рішеннях (26, 29, 30), що характеризують рівень сформованості гностичних, організаторських та комунікативних умінь. Крім

того від тринадцятифакторного до чотирьохфакторного рішення йде нарощування ряду змінних (10, 11, 14, 16), які визначають чинники найбільш результативної системи відносин, пов'язаних з виховною діяльністю педагога. Серед них: необхідність розвитку в учнів розуміння соціально-політичної ситуації, що склалася в країні і за рубежом, формування власної громадянської позиції; розвиток творчих здібностей вихованців; обмін досвідом із колегами; наявність оригінальної системи формування в учнів естетичної і етичної культур; прилучення їх до національних духовних надбань. Даний фактор також включав показник, який нарощував своє значення і спрямовував виховні зусилля педагога на те, щоб зробити предмет, що викладається, головним засобом формування особистості учня.

Тому цей чинник трактуємо як інтегральний „фактор соціальної підготовленості педагога”, що відображує певні показники в системі результативних гуманістичних відносин, виховну спрямованість навчальної діяльності педагога, рівень його вмілості.

П'ятий фактор, як відзначалося, має недостатній відсоток повної дисперсії (менше 5 %), але разом з тим відсоток сумарної спільності містить достатнє статистичне значення. Даний чинник у двох факторних рішеннях (XIII, VIII) навантажений фактично одним показником за фактором з досить великим кількісним значенням (0,857; 0,743), який відображує відношення педагогів до виховної діяльності або рівень задоволеності нею. Відповідно – тлумачимо його як „фактор задоволеності виховною діяльністю”.

Шостий фактор у двох факторних рішеннях має невиразне спільне ядро змінних (13,17), що характеризує рівень результативності системи відносин, на основі якої будується виховна діяльність педагога. У тринадцятифакторному рішенні виділяється окреме ядро змінних навантажених на фактор (24, 27-29), які визначають рівень виховної спрямованості процесу навчання та рівень сформованості проєктувальних, конструктивних та організаторських умінь. У чотирьохфакторному рішенні ядро змінних відображує виховну систему відносин педагога, що раніше аналізувалася. Тому відповідно до двох факторних рішень можна визначити перший із чинників як „фактор виховної вмілості”, другий – як „фактор виховної системи відносин”.

Далі залишається ряд факторів (VII, VIII, X-XIII), які об'єднують в основному по одному показнику і не відповідають вимогам статистичних критеріїв, тому не будемо їх розглядати. Залишається ще IX фактор у тринадцятифакторному рішенні, який навантажений показниками (5-7), що характеризують властивості педагога, котрі обумовлюють його виховний вплив або авторитет. До них відносимо: любов до професії, виховної діяльності, вмілий індивідуальний підхід, довіру і повагу до вихованця. Цей чинник за своїм змістом аналогічний другому фактору і тому визначається як „фактор виховного впливу або авторитетності педагога”.

Наслідки порівняльного аналізу трьох факторних рішень наведені у таблиці № 3. Оптимальний варіант рішення вибирався на основі тих же критеріїв, що і в попередніх випадках. Порівняльний аналіз свідчить, що кращим є чотирьохфакторне рішення. Більша кількість факторів призводить до зниження сталості факторних рішень, зменшення кількості ознак із навантаженнями вище порогу гомогенності – погіршує інформаційну надійність факторів.

Отже, структура діяльнісного простору в самооцінці викладачами професійної школи описується вісьмома факторами: „фактор професійної мотивації”, „фактор професійної цілеспрямованості виховної діяльності”, „фактор загально-соціальної мотивації”, „фактор пізнавальної цілеспрямованості виховної діяльності”, „фактор виховної майстерності”, „фактор авторитетності або виховного впливу”, „фактор самооцінки професійної виховної спрямованості”, „фактор соціальної підготовленості педагога”.

Перейдемо до аналізу структури діяльнісного простору в оцінці компетентних суддів.

Аналіз факторної структури виховної діяльності педагогів професійної школи в оцінці експертів.

Діяльнісний підпростір По₁.

Факторному аналізу підлягали дані, що зібрані за 30 параметрами за участю 142 педагогів. У додатку № 35-№ 39 наведені факторні відображення дев'яти-, п'яти-, чотирьохфакторних рішень. Стандартний перелік змінних наведений у додатку № 3.

Виділені фактори пояснюють від 73,9 до 58,3 % повної дисперсії, що свідчить про їх достатню інформативність. За встановленою процедурою визначимо, які частки повної дисперсії припадають на окремі фактори.

У дев'ятифакторному відображенні на всі фактори з першого по дев'ятий припадає відповідно 20,1; 11,2; 7,5; 4,8; 11,1; 4,3; 5,2; 5,1; 4,5 % повної дисперсії (27,2; 15,1; 10,2; 6,6; 15,0; 5,8; 7,0; 6,9; 6,1 % сумарної спільності). Вимогам статистичних критеріїв задовольняють шість із дев'яти

чинників (IV, VI, IX фактори мають кількісне значення повної дисперсії менше 5 %, хоча аналогічні показники відсотку сумарної спільності перевищують ці показники).

У п'ятифакторному відображенні з першого по п'ятий фактор припадає відповідно 20,2; 12,5; 9,7; 8,5; 11,6 % повної дисперсії (32,2; 19,9; 15,5; 13,7; 18,6 % сумарної спільності). Всі фактори задовольняють вимогам статистичних критеріїв.

У чотирьохфакторному рішенні на всі фактори припадає 18,5; 19,0; 9,6; 11,2 % повної дисперсії (31,7; 32,5; 16,5; 19,3 % сумарної спільності). Всі фактори задовольняють статистичним критеріям.

Продовжимо розгляд кожного із факторних відображень у змістовному порівняльному плані.

Перший фактор у всіх факторних рішеннях має однакове ядро змінних, які представляють різні шкали. Змінні 6-8 характеризують підготовленість педагога до пошуку продуктивних видів діяльності учнів, уміння творчо підходити до створення продуктивних форм та методів навчально-виховного процесу. Показники 12-14, 16-19 відносяться до шкали, яка визначає цілеспрямованість виховної діяльності педагога. Описуються першочергові цілі, завдання: підвищення успішності учнів, формування компетентності і професіоналізму, здатності до самоосвіти; розвиток професійних інтересів; виховання громадської цілеспрямованості, відповідальності, осмислення історичних умов життя; розвиток творчих здібностей; формування моральної стійкості, працелюбства, що ґрунтуються на основі самоорганізації, самоконтролю, саморегуляції; формування гуманістичних міжособистісних стосунків в учнівському середовищі, розвиток організаторських здібностей, що ґрунтуються на умінні педагога організовувати інших та самого себе. Слід виділити й показник, який поступово нарощував своє значення (26) і визначає рівень успішності діяльності педагога-вихователя, пов'язаний із вирішенням завдань морального виховання. Цей чинник тлумачимо як „фактор цілепокладання”, тобто показує розуміння і визначення педагогом своїх першорядних цілей, завдань.

Другий фактор інтегрує показники, які, по-перше, відображають рівень підготовленості педагогів до аналізу й узагальнення педагогічних процесів, пов'язаних із викладанням предмета, вивченням основ професії (2), спрямованість на досягнення кінцевого результату (3), оволодіння необхідною інформацією у галузі предмету, що викладається (4). Виділені показники характеризувалися поступовим кількісним нарощуванням від дев'ятифакторного до чотирьохфакторного рішення. Це також стосується показника, який описує рівень підготовленості педагога до стимулювання ініціативи учнів у спілкуванні, пізнанні, праці.

Далі другий фактор об'єднує ряд змінних, котрі характеризують рівень успішності діяльності педагога у розв'язанні виховних задач. Серед них: успішність у вихованні суспільної активності учнів (22) та професійної підготовки (24); трудового і політехнічного (25), художнього та естетичного (27), розумового (28), патріотичного (29) виховання, а також розвиток уваги, старанності, працелюбства (30). Слід зазначити, що за винятком змінних 24, 25, які навантажують другий фактор у чотирьохфакторному рішенні, інші показники входять до всіх факторних рішень. Це ж стосується і 15 показника, котрий описує цілеспрямованість діяльності педагога на виховання художньої культури учнів.

Отже, бачимо, що другий фактор достатньо насичений в інформативному плані. Вважаємо, що його можна позначити як „фактор професійно-педагогічної підготовленості”, оскільки він концентрує показники, що відображають рівень фахової, методичної, загальнокультурної підготовки та результативності його діяльності.

Третій фактор зберігає ядро змінних (4, 9, 11) у трьох факторних рішеннях. До нього можна приєднати змінні 5, 7, кількісне значення яких хоч і коливається в різних факторних рішеннях, але воно достатньо вагоме. Значна кількість даних характеризує підготовленість педагога-вихователя в галузі предмету, що викладається, активність у педагогічній самоосвіті, творчість у створенні продуктивних форм організації навчально-виховного процесу, активність у вивченні контингенту учнів, їх вікових та індивідуально-психологічних особливостей. Остання змінна (П), яка має найбільш вагомий показник визначає націленість виховної діяльності педагога на виховання свідомої дисциплінованості учнів.

Як свідчить аналіз, даний чинник навантажений в основному показниками, що описують підготовленість педагога, що набувається шляхом професійної самоосвіти, самостійного оволодіння сучасними досягненнями в галузі науки, предмету, що викладається; у сфері психолого-педагогічних наук – шляхом пізнання особистісних якостей учнівської молоді. Такий підхід дає можливість результативно спрямувати зусилля педагога, оскільки свідомо дисципліна є вагомим показником успішності процесу виховання.

Враховуючи вищезазначене, третій чинник визначаємо як „фактор професійного самовдосконалення”.

Четвертий фактор має ядро змінних (1, 21-23), яке набуває найбільш чіткого окреслення у V і IV факторних рішеннях. За змістом відповідно до визначеної послідовності змінних, вони описують педагогічний стаж, рівень успішності виховної діяльності педагога у вирішенні таких завдань як створення виховуючих традицій в учнівському колективі; виховання громадської активності учнів; організація ритму, режиму і дисципліни у навчально-виховному процесі. Слід додати, що четвертий фактор у чотирьохфакторному рішенні має ще одне ядро змінних (14, 16, 17), котре характеризує цілеспрямованість виховної діяльності педагога на розв'язання наступних завдань: виховання в учнів захопленості професією, виховання громадської цілеспрямованості, відповідальності, осмислення історичних умов життя, розвиток творчих здібностей.

Підкреслимо, що виділений фактор є біполярним, бо змінна (1) має від'ємний знак, інші ж показники – додатні. Отримані дані ще раз підтверджують висновки, що одержані в наукових дослідженнях [35, с. 54], а також і в нашому дослідженні. Не існує прямої залежності між стажем роботи і рівнем успішності, продуктивності як педагогічної так і виховної діяльності. Успішність є результатом не стільки кількості пророблених років, скільки результатом неперервної самоосвіти, самовдосконалення, постійного творчого пошуку.

Враховуючи змістовний характер сталого ядра змінних у всіх факторних рішеннях (21-23) четвертий чинник трактуємо як „фактор професійного цілездійснення”, який одночасно вбирає показники цілепокладання виховної діяльності викладача професійної школи.

П'ятий фактор у двох факторних рішеннях (VIII і V) утворився за рахунок одних і тих же показників, що становлять його ядро (2, 3, 24, 25, 27, 30). Відповідно вони характеризують підготовленість педагога до аналізу й узагальнення педагогічних процесів, пов'язаних з викладанням предмету, засвоєнням основ майбутньої професії; спрямованість діяльності педагога на досягнення кінцевого результату професійної школи: підготовки висококваліфікованих, творчо розвинутих спеціалістів; рівень успішності діяльності педагога-вихователя у базовій і професійній підготовці учнівської молоді; трудовому і політехнічному вихованні; художньому та естетичному розвитку; вихованні уваги, старанності, працелюбства. Отже, даний чинник тлумачимо як „фактор результативності або успішності виховної діяльності педагога”.

Змістовний аналіз VI-IX факторів, в кожному з яких виділяється по одному досить навантаженому за фактором показнику, приводить нас до висновку про недоцільність їх окремого розгляду, оскільки ці показники слабо пов'язані з іншими показниками кожного з факторів. І в змістовному плані вони не дають надійної інформації.

Далі, згідно встановленої процедури вибираємо оптимальний варіант факторного рішення. Слід зазначити, що такі переваги мають п'ятифакторне і чотирьохфакторне рішення [таблиця № 4], оскільки вони мають максимальну стійкість, інформаційну надійність, однак чотирьохфакторне рішення відрізняється більш високою контрастністю і в змістовному плані краще інтерпретується. Тому остаточно вибираємо чотирьохфакторну модель.

Розглянемо наступний підпростір шкал, що формують модель структури виховної діяльності педагога професійної школи в оцінці компетентних суддів (див. Таблицю 4).

Аналіз факторної структури виховної діяльності педагогів професійно-технічних навчальних закладів в оцінці експертів. Діяльнісний підпростір По₂.

Факторному аналізу підлягали данні, що були зібрані за 30 параметрами на тій же вибірці. У додатку № 40-44 наведені факторні відображення, що отримані у вигляді одинадцяти-, шести-, чотирьохфакторних рішень за стандартним переліком змінних.

Виділені фактори пояснюють від 78,6 до 58,3 % повної дисперсії. Це свідчить про їх достатню інформативність. Визначимо, які частки повної дисперсії припадають на кожний із виділених факторів.

В одинадцятифакторному відображенні на всі фактори з першого по одинадцятий припадає 23,3; 12,2; 6,3; 6,8; 7,4; 4,3; 3,7; 4,7; 5,0; 3,1; 3,0 % повної дисперсії (27,1; 15,5; 8,1; 8,6; 9,9; 5,5; 4,7; 6,1; 6,4; 3,9; 3,9 % сумарної спільності). Статистичним критеріям задовольняють повністю шість із одинадцяти факторів.

У шестифакторному відображенні на всі фактори з першого до шостий припадає 23,8; 12,7; 8,2; 8,7; 6,3; 5,4 % повної дисперсії (36,4; 19,4; 12,5; 13,6; 9,7; 8,3 % сумарної спільності). Всі виділені фактори відповідають вимогам статистичних критеріїв.

У чотирьохфакторному відображенні на всі фактори із першого по четвертий припадає 25,8; 12,9; 9,1; 10,4 % повної дисперсії (44,3; 22,2; 15,6; 17,8 % сумарної спільності). Всі виділені фактори також задовольняють вимогам статистичних критеріїв.

Проаналізуємо кожен із виділених факторів, застосовуючи той же порівняльний принцип.

Перший фактор у всіх трьох факторних рішеннях утворився із ряду змінних (7, 16-27), які відповідно характеризують рівень сталої успішності педагога у навчально-виховній діяльності (7), рівень сформованості властивостей педагога, що забезпечують плідну результативність діяльності (16-22): гуманістичну дійовість, тактовність, точність у роботі, старанність, привітність, підтримку позитивних виховних впливів з боку адміністрації, відповідальність.

Даний фактор включає також групу змінних, які визначають рівень сформованості всіх груп педагогічних умінь педагога-вихователя (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські). Отже, даний фактор є інформаційно насиченим і відображає основні показники майстерності, умілої вихователя, тому перший чинник тлумачимо як „фактор загальновиховної умілої або виховної майстерності”.

Другий фактор також має однакове ядро змінних навантажених на фактор у всіх трьох факторних рішеннях (4, 8, 10-13, 15). Значна частина цих показників характеризує рівень взаємодії педагога з різними категоріями суб'єктів виховного впливу (виробничники, учні, батьки, вчителі, вихователі), що супроводжується постійним самоаналізом діяльності самого педагога. Тому другий чинник трактуємо як „фактор виховної взаємодії”.

Третій фактор інтегрує з високими навантаженнями на фактор три основних змінних (28-30), що відображують рівень педагогічної майстерності, міру розвитку педагогічних здібностей, рівень продуктивності діяльності педагога. Останній показник має додатний знак, а два попередніх – від'ємні знаки. Це означає, що третій фактор є біполярним і також підтверджує отримані вченими дані стосовно тенденцій процесу формування педагогічних здібностей. Останнє означає, що педагогічні здібності можуть не тільки формуватися, але й деформуватися в процесі діяльності, якщо педагог не володіє технологіями їх розвитку і вдосконалення. Це ж стосується й рівня розвитку майстерності вчителя [35, с. 54]. Виділений чинник тлумачимо як „фактор успішності виховної діяльності”, оскільки педагогічні здібності визначають індивідуальні властивості особистості педагога, котрі є умовою успішного виконання одного або декількох видів діяльності і, в тому числі, виховної діяльності.

Четвертий фактор в основному об'єднує показники, що характеризують особливості діяльності вихователя (2-6): системність, новаційність, аналітичність, рівень оволодіння психолого-педагогічною теорією, спрямованість діяльності на високий рівень розвитку учнівського колективу. У чотирьох і шестифакторному рішеннях даний фактор додатково навантажується змінною (9), яка характеризує здатність педагога створювати сприятливу атмосферу в учнівському середовищі.

Слід зазначити, що в цьому факторі виділяється від'ємний показник (1), що описує педагогічний стаж. Дана тенденція вже пояснювалася і підтверджує наші попередні висновки.

Четвертий фактор трактуємо як „фактор результативності виховної діяльності педагога”.

П'ятий фактор має однакове ядро змінних у двох останніх факторних рішеннях (24-27), що описує рівень сформованості педагогічних умінь педагогів у проектувальній, конструктивній, комунікативній і організаторській сфері. Тому даний чинник можна визначити як „фактор сформованості педагогічних умінь у сфері виховання”.

Шостий фактор у двох факторних рішеннях представлений однаковою змінною, що описує педагогічний стаж (1). У шестифакторному рішенні виділяється ще одна змінна (6), яка біполярна стосовно першого показника і характеризує спрямованість діяльності педагога на високий рівень розвитку учнівського колективу. Біполярність засвідчує, що успішність виховної діяльності обумовлена постійним творчим пошуком педагога. Даний чинник можна визначити як „фактор безперервного самовдосконалення”.

Останні фактори (VII-XI) навантажуються, кожен з них, лише однією значущою змінною і тому у змістовному плані їх важко тлумачити. Тобто і за статистичними і за якісними критеріями вони не задовольняють необхідних вимог і далі розглядалися не будуть.

Результат порівняльного аналізу наведено в таблиці № 4. Дані таблиці свідчать про перевагу чотирьохфакторного рішення перед останніми. Воно гомогенно стійке, інформаційне, контрастне, надійне і добре змістовно тлумачиться.

Таким чином, аналіз факторної структури змінних, що утворювали простір, який формував модель структури виховної діяльності педагога професійної школи представлений наступними факторами: „фактор цілепокладання”, „фактор професійно-педагогічної підготовленості”, „фактор

професійного самовдосконалення”, „фактор професійного ціледійснення”, „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності”, „фактор виховної взаємодії”, „фактор успішності виховної діяльності”, „фактор результативності виховної діяльності”.

Порівняльний аналіз факторних відображень моделей виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи

Тепер, коли з'ясовано варіанти структури діяльнісного простору в самооцінці і оцінці педагогами загальноосвітньої і професійної школи, доцільно співставити отримані оптимальні факторні рішення. Це дасть можливість виявити спільне і відмінне у моделях структури виховної діяльності педагогів різних навчальних закладів.

Діяльнісний простір С.

Порівняльний аналіз факторних рішень у самооцінці першого діяльнісного підпростору $Зс_1$, $Пс_1$ дозволяє зробити такі висновки: на матеріалі загальноосвітньої і професійної школи виділилися однакові за своїм змістом фактори (V, I) – професійної мотивації, загально-соціальної мотивації (IV, III). Причому ці фактори були навантажені в основному однаковими змінними (24-30). Тобто фактор професійної мотивації об'єднував змінні, що характеризували основні чинники привабливості педагогічної професії, а саме, можливість учити і виховувати учнівську молодь, спостерігати і стимулювати процес соціального й особистісного становлення молоді людини. Фактор загально-соціальної мотивації має спільне ядро змінних (17-19), що утворилося на основі самооцінки вчителів і викладачів. У цьому випадку акцентується увага на мотивах продовження педагогічної діяльності в зазначених навчальних закладах, зокрема, приваблює педагогів творчий характер учительської професії, можливість робити вагомий внесок у розвиток суспільства виконанням своїх професійних ролей. Одночасно відзначаємо, що фактор одержаний на матеріалі професійної школи збагачений ще рядом змінних (1-3), які виявили спонукальні причини вибору професії вчителя: бажання допомогти молоді стати кваліфікованими спеціалістами, бажання виховувати юнацтво, прививати їм кращі людські риси.

Далі спільне ядро змінних мають інші чинники (9-13), що характеризують першорядні виховні цілі в роботі педагога-вихователя. До них відносять цілеспрямованість дій педагогів на підготовку учнів до практичного застосування набутих у загальноосвітній школі знань у суспільно-трудовій діяльності; всебічний розвиток особистості вихованця; навчання учнів способам пізнавальної діяльності, в професійній школі – формування основ професійної майстерності; виховання в учнів працелюбства, прагнення до творчості, новаторства.

Даний фактор, що утворений показниками відзначеними вчителями, насичується ще рядом змінних (5-7), за допомогою яких акцентується увага на цілях формування в учнів глибоких і міцних знань, пізнавальних інтересів, творчого підходу до навчальної діяльності. Цей фактор тлумачили як „фактор цілепокладання на творчий розвиток особистості учня”.

Аналогічний фактор на матеріалі професійної школи додатково навантажується змінними (14, 15), які характеризують цілеспрямованість дій викладача на розвиток активності, потреби у високому рівні професіоналізму в учнів. Враховуючи специфіку професійної школи, даний чинник трактували як „фактор професійної цілеспрямованості”.

Разом з тим педагоги професійних навчальних закладів усвідомлюють важливу роль базових загальноосвітніх знань у формуванні кваліфікованих спеціалістів, тому змінні утворили „фактор пізнавальної цілеспрямованості виховної діяльності педагога” (5-9).

На матеріалі загальноосвітньої школи були виділені ще такі фактори – самооцінка результативності діяльності педагога-вихователя (3, 16) і методично-значущої мотивації (23, 24, 30). Останній свідчить про важливість дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу, яке впливає і на результативність праці педагога.

Отже, вже на даному етапі виділяються спільні та специфічні структурні елементи моделей виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи.

Продовжимо порівняльний аналіз другого підпростору змінних, одержаного також на основі самооцінки педагогів.

Діяльнісний підпростір $Зс_2$, $Пс_2$.

Насамперед звертає увагу така загальна тенденція – в першому і в другому випадках із найбільшою інформативністю виділився „фактор загальновиховної умілості або педагогічної майстерності” (IV, I), котрий включає ядро змінних, яке характеризує показники результативної системи відносин, що лежить в основі виховної діяльності (11-18): виявлення і розвиток задатків учнів, проектування позитивного в їх діяльності та поведінці, формування професійних намірів, обмін професійним досвідом виховання із колегами, наявність оригінальної системи навчання і

виховання моральної особистості, наявність системи вивчення вихованців та власної самоосвіти; на матеріалі загальноосвітньої школи до цих змінних додається показник, що потребує чутливого ставлення педагогів до учнів, їх батьків (9).

Даний фактор також інтегрує ряд змінних, які визначають рівень виховної умілості, сформованості основних груп виховних умінь у сфері проектування, конструювання та організації виховного процесу (27-29). Слід зазначити, що вся група умінь представлена в самооцінці вчителями шкіл (26-30), тобто охоплюється і гностична і комунікативна сфера діяльності вихователя.

Крім того, визначений фактор навантажений показниками, що характеризують професійну спрямованість зусиль педагога на підготовку учнів до подолання труднощів у майбутній соціальній і професійній діяльності, на спонукання учнів до розв'язання творчих завдань – задач пізнавального спрямування, створення виховуючих творчих ситуацій морального змісту, пошук способів організації виховного впливу суб'єктивних та об'єктивних чинників (педагоги, батьки, виховні традиції, суспільні організації тощо) (22-24). Зазначимо, що всі ці показники представлені на матеріалі загальноосвітньої школи і лише один з них (24) в оцінці викладачів професійної школи. Отже, фактор виховної майстерності є більш інформаційноємкий у першому випадку, аніж у другому при наявності спільних шкал самооцінювання.

Другий фактор „авторитетності або виховного впливу педагога” був виділений як в самооцінці вчителів, так і викладачів. Він охоплює ядро змінних (3-7), які визначають важливість набутого досвіду, фахових, методичних і психолого-педагогічних знань, професійної майстерності, любові до професії, виховної діяльності, умілого індивідуального підходу до учнів, чутливості, довіри, поваги. Важливість прояву чутливості ще раз підкреслюється і змінною (9), яка була виділена на матеріалі професійної школи.

Третій фактор „самооцінки професійної виховної спрямованості” також є спільним в обох випадках. Загальне ядро представлено показниками 20-21, які характеризують спрямованість зусиль педагогів на врахування професійних намірів старшокласників і вимог майбутньої професії до учнів професійних училищ, а також на підготовку учнівської молоді до подолання труднощів у майбутній соціальній та професійній діяльності. Цей чинник, одержаний на основі самооцінки вчителями школи збагачений і рядом показників, що також підкреслюють виховну роль предмету, що викладається, у формуванні особистості вихованця (8) та важливість для розвитку особистості учня формування власної громадської позиції при оцінці соціально-політичних явищ (10). У самооцінці змінних викладачами професійної школи, на базі яких утворився зазначений фактор, додаються показники 22, 23, котрі визначають важливість спонукальної, стимулюючої діяльності педагога, спрямованої на розвиток творчих пізнавальних, моральних потреб та інтересів учнів.

Далі виділяються специфічні фактори. Так, на матеріалі загальноосвітньої школи виділився фактор „самооцінки продуктивної системи відносин”, що групує ряд змінних (9, 15-17, 23, 25) з найбільшим навантаженням на фактор. Виділення даного фактору свідчить про те, що ефективна виховна діяльність педагога повинна ґрунтуватися на гуманістичній, новаційній, моральній, співтворчій системі відносин вихователя та вихованців.

На матеріалі даних, здобутих нами під час дослідження особливостей виховної діяльності педагогів професійної школи, виділився фактор соціально-етичної підготовленості педагога. Він утворив ядро змінних (10, 16, 25, 26, 29, 30), які відзначають: важливість соціального спрямування системи відносин між суб'єктами виховного процесу; наявність базової основи системи естетичної і етичної культури, виховну, розвиваючу роль предметів, що викладаються; наявність виховних умінь у сфері організаторської і комунікативної діяльності. Все це складає підґрунтя соціально-етичної підготовленості педагога як інтегрованого показника.

Таким чином, дослідження методами факторного аналізу діяльнісного простору привело до виявлення гіпотетичних моделей психологічної структури виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи, їх самооцінки. Останні відображають дійсно реальні компоненти явища, що досліджується, зокрема, достатньою мірою представлено цільовий компонент – цілеспрямованість педагогів на досягнення досліджуваного результату. Це фактори цілепокладання діяльності на творчий розвиток особистості учня, пізнавальної та професійної цілеспрямованості. Далі – мотиваційний компонент за допомогою факторів загально-соціальної, професійної, методично-значущої мотивації. Виділяються й такі компоненти, які представлено факторами професійної виховної спрямованості, продуктивної системи відносин, авторитетності або міри виховного впливу. Крім того були виявлені інтегровані компоненти, що характеризують рівень продуктивності виховної діяльності педагога і які вміщують фактори результативності праці

вихователів, їх соціально-етичної підготовленості, загальновиховної умілості або виховної майстерності.

Специфіка моделі психологічної структури виховної діяльності обумовлена змістовною характеристикою угруповань змінних, інтегрованих виділеними факторами. Зокрема, компоненти виховної діяльності вчителя загальноосвітньої школи відображали розуміння й усвідомлення педагогами соціальної ситуації старших школярів. Акцентується увага на статусі юнацтва, яке займає проміжне місце між дитиною і дорослим. Ускладнення життєдіяльності вихованців на старшій ступені навчання призводить до розширення діапазону їх соціальних ролей та інтересів. А звідси збільшується і міра самостійності та відповідальності юнаків, розвиток їх самосвідомості, самоповаги. У виховній діяльності найбільшою мірою відображаються найважливіші завдання юнацького віку: формування наукового світогляду, пізнавальних інтересів, ціннісно-моральних орієнтацій, формування професійних намірів, свідомий вибір майбутньої професії.

Специфіка моделі виховної діяльності викладача професійної школи в свою чергу обумовлюється особливостями роботи з учнівською молоддю. На думку С.Я. Батишева, в професійних училищах спостерігається таке складне і ще мало вивчене явище як прискорена соціалізація особистості учня в умовах виробничої праці. За порівняно короткий термін відбувається соціально-психологічний стрибок у соціальному статусі і свідомості молодого робітника: підліток перетворюється у самостійного фахівця. За сприятливих умов утворюються нова психологічна якість – їх зростаюче достоїнство – вони стають членами профспілки, вивчають професію, беруть участь у виробничій діяльності. У них значно розширюється діапазон соціальних зв'язків, заново будуються відносини із викладачами, майстрами, товаришами, ускладнюється їх життєдіяльність тощо [8, с. 192-193].

Виховна діяльність як сукупність керованих взаємодій має своїм результатом засвоєння вихованцями певних елементів соціального досвіду, національної культури з врахуванням розвитку їх самосвідомості, спрямованості. Ідеалом стає особистість, що здатна до активного прояву ініціативи, самостійності і яка готова взяти на себе відповідальність не тільки за свою долю, але й за долю свого підприємства, суспільства в цілому (Ю.П. Сокольніков, М.К. Андреева).

Тому праця з різними категоріями учнівської молоді дійсно потребує від педагогів загальноосвітньої та професійної школи різнобічної соціально-етичної підготовленості, виховної майстерності і соціальної відповідальності.

Розглянемо далі результати порівняльного аналізу факторних відображень, одержаних на спільній сукупності стандартних змінних в оцінці компетентних суддів.

Діяльнісний простір О.

Аналіз першого діяльнісного підпростору ($3o_1$, $По_1$) свідчить про наявність однакових за змістом факторів (I, II) професійно-педагогічної підготовленості, які об'єднують ряд змінних (2-4, 10, 15, 21, 24, 27, 28), що відповідно характеризують рівень підготовленості педагогів до аналізу й узагальнення педагогічних процесів, пов'язаних із викладанням предмету, вивченням професійних намірів старшокласників та професійної готовності учнів ПТУ; озброєність педагогів інформацією необхідною для вирішення навчально-виховних задач свого предмету; стимулювання розвитку ініціативи учнів у процесі спілкування, пізнання, праці; цілеспрямованість виховної діяльності педагогів на виховання художньої культури учнів; рівень успішності діяльності педагогів у створенні виховних традицій в учнівському колективі, у розвитку професійної самосвідомості вихованців, вирішенні завдань художнього, естетичного та розумового виховання.

Даний фактор має і свої особливості. На матеріалі загальноосвітньої школи він більшою мірою збагачений показниками, які описують підготовленість педагогів до активної педагогічної самоосвіти, самовдосконалення, до творчих пошуків продуктивних видів діяльності, форм та методів навчально-виховного процесу (5-8); цілеспрямованість діяльності педагога-вихователя на вирішення завдань, пов'язаних із вихованням громадської відповідальності, осмислення соціальних умов життя, розвитком творчих здібностей вихованців (16, 17), у тому числі й організаторських здібностей (20), що ґрунтуються на вмінні педагога організовувати інших і самого себе.

На матеріалі досліджень виховної діяльності викладачів професійної школи даний чинник відображає такі показники як спрямованість на досягнення кінцевого результату (3), успішність у розв'язанні виховних завдань, пов'язаних із розвитком суспільної активності учнів, трудового, політехнічного, морального та патріотичного виховання і зокрема, виховання уважності, старанності, працелюбства (22, 25, 29, 30).

Послідовний характер виховної роботи вчителів загальноосвітньої школи позначився факторами цілеспрямованості їх діяльності на формування моральних якостей (II фактор) і

цілеспрямованості на життєве самовизначення вихованців (III фактор). Відповідно другий чинник найбільшою мірою навантажений показниками на фактор, які характеризують рівень розвитку свідомої дисциплінованості учнів, моральної стійкості, працелюбства, творчості, що ґрунтуються на самоорганізації, самоконтролі, саморегуляції; міру сформованості міжособистісних стосунків, які ґрунтуються на відповідальному ставленні до суспільства, праці, інших людей, самого себе (10, 18, 19). В ядро змінних також входять показники, котрі відображують успішність виконання педагогом виховних завдань у сфері виховання (23, 26, 30).

Третій фактор цілеспрямованості діяльності на життєве самовизначення учнів інтегрує показники, що описують спрямованість діяльності педагога на досягнення кінцевого результату (3), його інформаційну навчально-виховну підготовленість (4), а також підготовленість до пошуків продуктивних видів діяльності учнів, що формують у них необхідні якості (6), сприяють розвитку ініціативи учнів у сфері спілкування, пізнання, праці (10). Цей фактор включає змінні, котрі відображують першорядні для педагога завдання – підвищення навчальної успішності старшокласників, їх здатності до самоосвіти, оволодіння засобами пізнавальної діяльності; виховання спрямоване на осмислений вибір професії учнями (12-14); розвиток їх творчих здібностей (17). У третій фактор входять змінні, що характеризують рівень успішності педагога у вирішенні завдань трудового і розумового виховання (25, 28).

При дослідженні діяльнісного підпростору одержаного на матеріалі професійної школи виділяються наступні фактори: цілепокладання, професійного цілездійснення. Перший з них об'єднує показники, які описують націленість педагогів на творчу діяльність (6, 8), підвищення рівня навчальної успішності учнів (12), формування професійної компетентності, здатності до самоосвіти (13), виховання соціальної відповідальності (16), формування моральних якостей, спілкувальності, організаторських здібностей (18-20, 26).

Виділився окремо й фактор самовдосконалення, навантажений рядом змінних (4, 5, 9, 11), які визначають ступінь володіння педагогами навчальною інформацією, знаннями у галузі психолого-педагогічних наук. Останні мають особливе значення у вивченні відмінностей різних груп учнівської молоді, виховання в них свідомої дисципліни.

Аналіз другого діяльнісного підпростору змінних в оцінці компетентних суддів (Зо₂, По₂).

Загальним для факторної структури виховної діяльності вчителів і викладачів є „фактор загальновиховної умілості або виховної майстерності” (III, I), який і в першому і в другому випадках є самим інформаційноємким. Він практично представлений показниками, що входять у всі основні шкали, які характеризують особливості виховної діяльності педагога, рівень розвитку професійних властивостей, міру сформованості педагогічних умінь.

Проте кожний із виявлених чинників має свої особливості. Так, фактор, одержаний на матеріалі загальноосвітньої школи має більше змінних з достатнім навантаженням на фактор, які відповідно характеризують значно більший діапазон характеристик виховної діяльності, зокрема, системність, новаційність, аналітичність, високий рівень успішності в роботі учнівського колективу, рівень взаємодії, спілкувальності з різними суб'єктами виховного процесу (2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 15). Даний фактор також добре відображає змінні, що характеризують рівень розвитку професійних властивостей педагога: дійовості, витримки, тактовності, старанності, привітності. І, нарешті, даний фактор відображає рівень сформованості практично всіх груп виховних умінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські) (23-27). Крім того в цьому факторі представлені змінні, які характеризують рівень розвитку майстерності педагога-вихователя і його педагогічних здібностей (28-28). Отже, виділений фактор описує достатньою мірою різнобічно можливі аспекти виховної діяльності вчителя.

Аналогічний фактор на матеріалі професійної школи навантажений змінними, що найбільшою мірою представлений II і III шкалами, які характеризують рівень розвитку якостей викладача (16-22), його ділових, гуманістичних, етичних властивостей. Одночасно у факторі представлені всі групи виховних умінь (23-27) і окремі характеристики виховної діяльності, що визначають стійку успішність педагога у виховній роботі з учнями (7).

Діяльнісний підпростір виділений на матеріалі професійної школи характеризується також фактором взаємодії з різними суб'єктами виховного процесу (8, 10-13): виробничниками, учнями, їх батьками, вчителями, вихователями, і який постійно супроводжується самоаналізом педагога своєї виховної діяльності (4).

Дослідження факторної структури діяльнісного простору вчителів школи в оцінці компетентних суддів виділяє і такий істотний чинник як „фактор професійно-педагогічної компетентності”, який навантажений достатньою кількістю змінних, що різнобічно характеризують

досліджуване явище. Дані параметри описують специфіку виховної діяльності, з точки зору системного, новаційного, аналітико-інформаційного, організаційного, продуктивного підходів, педагогіки співробітництва (2, 3, 5-15), визначають рівень сформованості ділових, професійних якостей педагога (18, 21, 22).

Виділений фактор представлений і певним угрупованням виховних умінь педагога, спрямованих на ефективне розв'язання різноманітних виховних завдань (23-27). Такий підхід дає можливість педагогам створити наукову картину, що відтворює особливості виховного процесу.

Важливо підкреслити, що в оцінці діяльнісного поля, яке відображає модель виховної діяльності вчителів школи і викладачів ПТУ виділяються фактори, що характеризують її результативність у різних аспектах. У першому випадку утворився біполярний фактор продуктивності виховної діяльності педагога. Він навантажений рядом змінних (1, 2, 3, 18, 22, 30), які визначають педагогічний стаж, окремі характеристики діяльності (системність, новаційність, рівень ефективності роботи, ділові якості, рівень продуктивності діяльності педагога). Біполярність фактору, як і раніше, свідчить про відсутність прямої залежності між набутим досвідом та рівнем продуктивності, результативності діяльності педагога.

У другому випадку виділився фактор результативності (за рахунок змінних 2, 3, 5, 6, 9), який характеризує вищезазначені особливості діяльності педагога і біполярний фактор успішності (за рахунок змінних 28-30, що визначає рівень майстерності, розвитку педагогічних здібностей, продуктивності діяльності педагога) і показує складний характер залежності зазначених змінних.

Таким чином, в оцінці діяльнісного простору окреслюється модель виховної діяльності педагога, яка має такі загальні компоненти як професійно-педагогічна підготовленість у плані соціоетичних, психолого-педагогічних, фахових та методичних знань, а також знань, пов'язаних з наданням допомоги в осмисленні професійних намірів старшокласників і в професійній підготовці учнів ПТУ. Даний компонент передбачає розвинуту здатність педагогів загальноосвітньої та професійної школи до самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти і формування способів творчого засвоєння базових і професійних знань в учнів. Останнє достатньою мірою виражене у педагогів загальноосвітньої школи і як окремих фактор виділився у викладачів ПТУ. Крім того в діяльності викладачів більш чітко позначені показники, що характеризують їх спрямованість на досягнення кінцевого результату – підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних вирішувати соціальні і професійні завдання.

Досить яскраво проявляється в обох випадках цілеспрямований характер виховної діяльності педагогів. Це, насамперед відображається на виділених першорядних завданнях у виховній роботі вчителів школи: формуванні морально-соціальних якостей старшокласників, надання допомоги у їх життєвому самовизначенні. На матеріалі професійної школи даний компонент характеризує націленість викладачів на допомогу в оволодінні учнями як базовими, так і основами професійних знань, формуванні їх професійної компетентності, творчого, новаторського підходу до виконання виробничих завдань. Разом з тим, до першорядних завдань педагога відносять розвиток в учнів ціннісно-орієнтаційної сфери, моральних, комунікативних якостей.

Характерним для моделей виховної діяльності педагогів загальноосвітньої та професійної школи є виділення компоненту загальновиховної умілості або виховної майстерності, що виявляє здатність педагога бачити, формулювати і розв'язувати виховні задачі в роботі з учнівською молоддю. Даний компонент як інтегроване утворення має свої особливості. Так, на матеріалі загальноосвітньої школи він більшою мірою насичений показниками, котрі характеризують особливості виховної діяльності і міру їх розвитку (системність, новаційність, аналітичність, продуктивність, спілкувальність), рівень розвитку моральних та професійних якостей педагога, рівень сформованості виховних умінь.

На матеріалі професійної школи зміст цього компоненту збагачується внаслідок розширення поля змінних, що характеризують професійні якості викладача.

Крім того, модель факторної структури, що отримана на основі дослідження виховної діяльності вчителів загальноосвітньої школи містить і достатньо значущий параметр – професійно-педагогічну компетентність, яка відображає інформованість та авторитетність педагога в галузі науки або декількох наук, представником якої він є, а також у галузі способів формування знань та навичок учнів, у сфері процесів взаємодії, спілкування із різними категоріями суб'єктів діяльності. Даний компонент також включає показники, що характеризують аутопсихологічну компетентність.

Разом з тим виділяються сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення поставлених виховних завдань.

Всі ці якості синтезують особливості професійної самосвідомості педагога-вихователя.

Загальним є положення про чинники, що визначають результативність виховної діяльності вчителів, викладачів. Саме цей компонент на думку П.К. Анохіна, Н.В. Кузьміної, є суттєвим системоутворюючим чинником, що перетворює невпорядковану множину компонентів у певну систему.

На матеріалі загальноосвітньої школи даний компонент представлений фактором продуктивності виховної діяльності педагога, який передбачає одержання педагогом позитивного кінцевого результату. Продуктивність є якісною характеристикою виховної діяльності і дає можливість здійснювати квантифікацію або її кількісний вимір.

На матеріалі професійної школи виділився компонент, який відобразився у вигляді фактору результативності виховної діяльності за ознаками її системності, новачіності, поінформованості, педагогічної підтримки і виховного стимулювання, рівня успішності та ефективності.

Такий підхід дозволяє всебічно дослідити даний системоутворюючий компонент різнобічно: у плані продуктивності, ефективності, успішності у вирішенні поставлених виховних цілей, завдань.

Резюмуємо. Факторні моделі виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи мають спільні компоненти, які відображають відповідні компоненти-фактори, що одержані на літературному та дослідному матеріалі. Відмінності досліджуваних моделей полягають у їх змістовному плані і пов'язані із специфікою цілей, завдань, предмету, способів і результативності професійної діяльності вчителів школи та викладачів ПТУ. Ці відмінності також обумовлені особливостями соціально-політичної ситуації, що склалася в країні, її переходом до ринкових відносин, складними економічними умовами. Останні визначають актуальність проблеми, що досліджується, оскільки від рівня вихованості, культури учнівської молоді залежить майбутнє держави.

Перелік використаної літератури:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Адаменко Е.В. Психолого-педагогические факторы продуктивного использования технических средств обучения преподавателями профтехучилищ: Дис. канд. пед. наук. – Л., 1990. – 230 с.
3. Акимов А.П. Формирование у студентов творческих умений решать педагогические задачи в области воспитания: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Л., 1978. – 40 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.І. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.ІІ. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
6. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 3-20.
7. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
8. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации). – М.: Высшая школа, 1987. – 343 с.
9. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
10. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
11. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
12. Воеводская Г.К. Целенаправленность в деятельности преподавателя высшей школы. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Л., 1974. – 20 с.
13. Воробьева Т.А. Методологические предпосылки и опыт разработки методики отбора к профессии учителя. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Л., 1971. – 40 с.
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
15. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 256 с.
16. Гонаболин Ф.Н. Очерки психологии советского учителя. – М.: Просвещение, 1951. – 260 с.
17. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект). – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
18. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 368 с.
19. Дубасенюк О.А. Професійне становлення педагога. – Метод. посіб. – Житомир: ЖДПІ, 1993. – 106 с.
20. Дубасенюк О.А. Учитель національної школи // Становлення особистості майбутнього вчителя. – Житомир, 1994. – С. 28-38.
21. Дубасенюк О.А., Гніда Г.П. Мотиви вибору педагогічної професії // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Радянська школа, 1984. – Вип. 23. – С. 3-9.
22. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учеб. пособ. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
23. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
24. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 112 с.
25. Зязюн И.А. Учитель, которого ждут. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.
26. Иберла К. Факторный анализ. – М.: Статистика, 1980. – 398 с.
27. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
28. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

29. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України. – Рад. школа, 1991, №5. – С. 33-40.
30. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 197 с.
31. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
32. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб: Политехника, 2002. – 189 с.
33. Кузьмина Н.В. Понятие „педагогическая система” и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования: Уч. пособие. – Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1980. – С. 7-45.
34. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.
35. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
36. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. – Санкт-Петербург–Рыбинск, 1993. – 54 с.
37. Кузьмінський А.І., Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. Педагогіка: завдання і ситуації: Практикум. – К.: Знання-Прес, 2003. – 429 с.
38. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
39. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3 изд. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 584 с.
40. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
41. Маерсон А.М. Исследование факторной структуры системы профессионального обучения в авиации: Дисс. канд. психол. наук. – Л., 1970. – 217 с.
42. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. шк., 1990. – 366 с.
43. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. – Т.І. Кн.І. – Процесс производства капитала. – М.: Политиздат, 1978. – 907 с.
44. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.
45. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М.: Педагогика, 1973. – 297 с.
46. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е.Э. Смирновой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 150 с.
47. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – С. 120.
48. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості. – Рад. школа, 1991. №5. – С. 47-51.
49. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.И. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
50. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений // Проблемы общественной психологии. – М., 1965. – С. 273-286.
51. Основы національного виховання: Концептуал. положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчик та ін. – К.: Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – (Ч.1). – 152 с.
52. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Карамущенко, І.Ф. Кривонос та ін., За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
53. Пехота О.М. Вчитель як суб’єкт індивідуального професійного розвитку // Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ПППО, 1995. – 160 с.
54. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 310 с.
55. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
56. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1994. – 80 с.
57. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону, 1996 – 381 с.
58. Рожко К.Г. Принцип деятельности. – Томск: Изд-во ТГУ, 1983. – 212 с.
59. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.
60. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учнів: Монографія. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
61. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.
62. Таланчук Н.М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения ПТУ: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1987. – 112 с.
63. Тотанова А.С. Изучение учителем результатов своей деятельности как фактор самосовершенствования. – Л., 1982. – 140 с.
64. Трухін І., Шпак О. Психолого-технологічні основи шкільного виховання: Навч. посібник. – Дрогобич: Вимір, 2003. – 406 с.
65. Трубников Н.Н. О категориях „цель”, „средство”, „результат”. – М., 1968. – 148 с.
66. Учитель національної школи // Тез. наук.-практ. конф. – Тернопіль, 1991. – 257 с.
67. Федорова О.Ф. Активизация учащихся на уроках творческого и производственного обучения. – М.: Высш. школа, 1968. – 75 с.
68. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Ф. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
69. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием. – Томск, 1984. – 198 с.
70. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
71. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
72. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
73. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

